

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2006

Н БР. 1 ГОД. XII Стр. 1-188 Сомбор 2006. Децембар

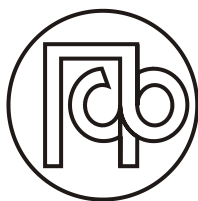
Педагошки факултет · Сомбор

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Педагошки факултет у Сомбору

НОРМА

Часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања

1/2006



Сомбор, 2006.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет Сомбор
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Драган Солеша

Главни и одговорни уредник издавачке делатности

др Стојан Бербер

Адреса редакције

Педагошки 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

СЗР "МБМ ПЛАС"
Омладинска 93
Нови Сад

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 Шпијунковић, 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

Преводилац за енглески језик

Јелена Стричевић

Лектор и коректор

мр Сања Голијанин-Елез

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

УВОДНИ ЧЛАНЦИ	7
Проф. др Мара Кнежевић: <i>Књижевни рад Сивевана В. Појовића</i>	7
Проф. др Нада Тодоров: <i>Бајка у настави српској језика и књижевности</i> <i>у основној школи</i>	27
Doc. dr Tatjana Tubić, mr Nataša Branković: <i>European Tendencies For Teacher Education</i>	37
САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА	49
Prof. dr Prvoslav Janković: <i>Učitelj u svome kolektivu</i>	49
Доц. др Љубо Каурин: <i>Интерактивно-комуникациони односи као показатељ</i> <i>пологаја и активности ученика у настави и даљих</i> <i>праваца образовања наставника</i>	63
Prof. dr Dragan Soleša, Vukan Popović: <i>Vrednovanje obrazovnih sadržaja na Web-u</i> <i>Univerziteta i Novom Sadu</i>	75
Проф. др Драгољуб Д. Гајић: <i>Спаре Чинанке—нове Чинанке</i>	85
Проф. др Стеван Константиновић: <i>Уознавање деце са појмом смрти на грађи бајки</i> <i>браће Грим и Ханса Кристијана Андерсена</i>	91
МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	105
Мр Андрија Тетковић, Јованка Филиповић: <i>Активно учење у разредној настави мајемајке</i>	105
Проф. др Миленко Турчић: <i>Интерактивно учење у програмираној</i> <i>настави познавања природе</i>	117
Mr Nadežda Rodić, mr Jelena Zorić: <i>Motivacija dece predškolskog uzrasta za interakciju</i> <i>sa prirodnom i društvenom sredinom</i>	129
Проф. др Стојан Бербер: <i>Здравствено васпитање у досадашњој</i> <i>настави основне школе</i>	137

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ145

Мр Јелена Мишевић:

*Сличности сјавава дискриминације учитеља и деце
према различитим мариналним групама 145*

Prof. dr Tadija Eraković:

Prilog proučavanju zoo-pedagogije i zoo-terapije 159

ПРИКАЗИ И ОЦЕНЕ173

Мр Мира Лончаревић:

*(Mesto i) uloga vežbaonica u obrazovanju nastavnika
– finski primer (Iskustva univerziteta u Laponiji) 173*

ХРОНИКА179

Мр Наташа Бранковић:

*Наставници и они који образују наставнике
– стандарди за развој 179*

TABLE OF CONTENTS

INTRODUCTORY ARTICLES.....	7
Mara Knezevic, PhD :	
<i>Literary work of Stevan V. Popovic.....</i>	<i>7</i>
Nada Todorov, PhD	
<i>Fairy tale in teaching Serbian language and literature in primary school</i>	<i>27</i>
Tatjana Tubic, PhD and Natasa Brankovic, MA	
<i>European tendencies for teacher education</i>	<i>37</i>
MODERN CLASS TEACHING	49
Prvoslav Jankovic, PhD	
<i>Teacher in his community.....</i>	<i>49</i>
Ljubo Kaurin, PhD	
<i>Interactive-communicative relationships as an indicator of students' place and activity in teaching and further directions in teachers' education</i>	<i>63</i>
Dragan Solesa, PhD and Vukan Popovic:	
<i>Evaluation of education materials on the web of University of Novi Sad.....</i>	<i>75</i>
Dragoljub D. Gajic, PhD:	
<i>New reading books – old reading books.....</i>	<i>85</i>
Stevan Konstantinovic:	
<i>Making children familiar with the notion of death through the use of Grimms' and Hans Christian Andersen's fairy tale corpus</i>	<i>91</i>
TEACHING METHODICS IN ELEMENTARY SCHOOL	105
Andrija Cetkovic, MA and Jovanka Filipovic:	
<i>Active learning in teaching mathematics.....</i>	<i>105</i>
Milenko Curcic, PhD:	
<i>Interactive learning in programmed teaching of Natural science</i>	<i>117</i>
Nadezda Rodic, MA and Jelena Zoric, MA:	
<i>Motivating pre-school children for interaction with natural and social environment</i>	<i>129</i>
Stojan Berber, PhD:	
<i>Health-care education in up-to-present teaching in primary school</i>	<i>137</i>

PSYCHOLOGY AND EDUCATION..... 145

Jelena Micevic, MA:

Similarities in teachers' and students' attitudes towards various marginal groups 145

Tadija Erakovic, PhD:

Supplement for studying zoo-pedagogy and zoo-therapy 159

REVIEWS..... 173

Mira Lončarević MA:

(Place and) Role of laboratories in teachers' education – Finnish example – (experiences of the University of Lapland) 173

CHRONICLE 179

Natasa Brankovic MA:

Teachers and teacher trainers – standards for development 179

УВОДНИ ЧЛАНЦИ

ДР МАРА КНЕЖЕВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 929:82 Поповић С.

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.7-26

КЊИЖЕВНИ РАД СТЕВАНА В. ПОПОВИЋА¹

Резиме: Стеван В. Поповић заузима значајно место у српској култури друге половине 19. века. Као питомац Текелијиног завода завршио је права у Пешти, али је свој живот и рад посветио просвећивању српског народа. Бавио се књижевним радом, писао је приповетке и објављивао их у *Јавору*, *Орлу*, *Лейојису Мајице српске* и *Српским илустрираним новинама*. Писао је и биографије о личностима значајним за српски народ. Бавио се и књижевном критиком. Издао је прву антологију песама за децу *Венац ђесам*. Уређивао је и издавао мешовите збирке за децу. Издавао је *Орао*, велики илустровани календар, који је постао узор календарима тог времена. Уређивао је *Српске илустриране новине*, издавао педагошки лист *Српска народна школа* и дечији лист *Радован*.

Стеван В. Поповић бавио се педагошким, просветитељским и књижевним радом, а његово дело у српској књижевности за децу даје му једно од приоритетних места у српској литератури овога типа.

Кључне речи: Стеван В. Поповић, издавач, књижевник, педагог, критичар, српски, приповетка, календар, збирка за децу.

Стеван В. Поповић је значајна личност у српској култури друге половине деветнаестог и почетком двадесетог века. Недовољно присутан у књижевној историји и критици, остао је и поред свог обимног књижевног рада на самој маргини српске књижевности времена у којем је као изузетно вредан посленик деловао. Његов разноврстан рад на пољу књижевности, његово свеукупно

¹ Овај рад представља експозе докторске дисертације под насловом *Књижевни рад Стевана В. Поповића* коју је аутор одбранио 2005. године на Филолошком факултету у Београду пред комисијом: проф. др Душан Иванић, ментор; проф. др Слободан Ж. Марковић, члан и проф. др Спасоје Граховац, члан.

деловање у политичком животу Срба на просторима аустријске царевине било је у циљу просвећивања свог, српског народа.

Живот га је од најраније младости упутио на борбу за опстанак, свој и сопствене породице. Уз страхоте рата, немаштину, проживљавао је са својим народом тешке тренутке опстојавања и борбе за национални идентитет. Као карловачки ђак показао је своју љубав према просветном позиву и мада се определио за студије права, преовладао је у њему педагог који је присутан у свим његовим делима, на пољима књижевне, педагошке, издавачке, политичке и друштвене ангажованости.

Рођен у Старом Бечеју, школовао се у Карловачкој гимназији, а потом као одличан ђак постао питомац Текелијанума, чији ће управник с поносом бити пуних тридесет и шест година, васпитавајући српску омладину, пре свега, како је често наглашавао, у српском духу.

Иако је завршио студије права, његово животно опредељење било је потврђено када је прихватио избор будимских Срба (1868), да буде управитељ Српске будимске основне школе и да се бави педагошким радом. Одмах је почео да ради и на пољу педагошке литературе и издао прву свеску за педагогију *Школа и животи*, у којој је изнео значај васпитања и образовања за један народ, посебно указујући на улогу учитеља у образовању српске омладине.

Већ 1871. године постављен је од Црквеношколског сабора за надзорника Будимско-бачке дијецезе, што му је отворило пут ка широј делатности и могућностима утицаја на школство Срба у аустријској царевини.

Као школски надзорник залагао се за побољшање услова рада, за отварање нових школа, за поправку и одржавање старих. Нарочито је бринуо о учитељском кадру сматрајући да без доброг учитеља нема образовања и да је *учиџель душа школе*. Сарађивао је са тадашњим врховним надзорником свих српских школа др Ђорђем Натошевићем, и подстицао га да истраје у раду и поред великих притисака од стране мађарских власти, јер је просвећивање народа сматрао условом његовог напретка и подређивао га свим тешкоћама на које је наилазио.

Коментарисао је планове и програме образовања, давао предлоге за њихово побољшање на местима где се његова реч чула, уважавала и врло често испоштовала. У том циљу покренуо је и лист *Српска народна школа*, како би учитеље информисао о збивањима у просвети, а пре свега како би их упознао са наставним плановима, програмима, Уредбама и иновацијама у настави. Коментаришући садржај уџбеника, он упућује на нелогичности, погрешке и неправилности износећи конкретне примере. Замера и на великом броју превода из туђе књижевности: „*Ународним нашим умойворинама има далеко краснијега и љеишега ишйива, која би дјечији ум боље йоучавала и дечије срце љеише ишйиомила*”.² Он сматра да се образовањем и науком треба “утапати” у човечанство, али да се при

² Говори Стевана Васина Поповића народног заступника изборног котара шимановачкога, 9. сижњња и 13. вељаче 1900. у сједницама Сабора Краљевине Хрватске, Славоније и Далмације, у Загребу, Тисак краљевске земаљске тискарне, 1900, стр. 63.

том не сме губити идентитет: „Све оно што је изљушћено из душе нашег народа и као бисер нанизано у његовим умовиборинама, што је у српској и хрватској књижевности најлепше, што треба да се уиштреби као најјодеснији материјал за узгој наше омладине у народном духу”.³ Из овог Поповићевог мишљења види се да је он велику важност придавао народној књижевности као обележју националног идентитета једног народа.

Када му је мађарски министар просвете Јожеф Етвеш дао да преведе читанке за српску децу, он је, бринући о васпитању српске деце у српском духу, колико год је било у његовој моћи, у те читанке уносио народне песме, пословице и песме из новије српске уметничке поезије.

У циљу бољег разумевања потребе за образовањем издао је и свеску за педагогију *Школа и животи*, у којој је изнео значај образовања и васпитања за један народ, посебно се осврћући на образовање српске деце и значај учитеља у остваривању васпитно-образовних циљева. Његово мишљење да је васпитање деце народна брига, а не брига само родитеља и учитеља, показује висок степен разумевања и познавања не само образовања, него и свеукупне услове друштвеног развитка једног народа. Он захтева обједињавање свих чинилаца у образовању: породице, школе, цркве и општине, што је, ако можемо да приметимо, актуелно и данас.

Упоредо са педагошким радом почео је рад на дечијој књижевности објављујући збирке за децу. Потребу за овом литературом исказао је објављујући збирке песама и приповедака намењених деци, али и пишући песме, а понајвише прозне текстове образовног карактера за њих. Своју активност на пољу дечје књижевности подредио је поучности. Највећи допринос српској књижевности за децу, који с правом признају проучаваоци ове књижевности, је у томе што је Стеван В. Поповић издао 1872. године *Венац њесама*, прву антологију песама за децу. Поповић је у својим збиркама промовисао Змајеве песме, и како се може видети препознао у Змају правог дечјег песника. Подстицао га је да пише, слао му немачке листове за децу, предлагао теме песама и бодрио га у раду. Змај му је као блиски пријатељ и сарадник несегично узвраћао: писао, преводио и одабирао илустрације за песме и приповетке и тиме доприносио квалитету приређених збирки.

Поповић је попуњавао збирке за децу песмама и причама дајући им предност у поучном и образовном смислу. Придавао је изузетан значај народној књижевности и уносио у збирке народне лирске и епске песме, као и басне, које су због поучности, по његовом мишљењу, биле од велике користи за васпитање деце.

Опречна мишљења о садржају његових збирки не могу умањити значај који су оне имале у то време. Свакако да им се може замерити на понављању песама и приповедака, несређености и нескладу у избору дела, али је сама њихова појава

³ Говори Стевана Васина Поповића народног заступника изборног котара шимановачкога, 9. септембра и 13. вељаче 1900. у седницама Сабора Краљевине Хрватске, Славоније и Далмације, у Загребу, Тисак краљевске земаљске тискарне, 1900, стр. 55.

као књижевног дела намењеног деци, у то време, била од значаја. Његов највећи допринос у српској књижевности за децу је у састављању и објављивању збирки намењених деци. Приредио је прву збирку *Венац њесама* (Пешта, 1872), основао библиотеку *Дечији свети*, а потом издао збирке мешовитог карактера којима је захватио песме, приповетке, различите прозне саставе, као и дела из народне књижевности.

Објавио је више збирки: *Венац њесама* (1872), *Слике и њриликe* (1872), *Божјићи гар* (1872), *Рагованов гар* (1876), *Божјићи* (1876), *Дан и ноћ* (1877), *Невен цвеће* (1877), *Дани одмора* (1878), *Дечије раговање* (1878), *Велики српски декламатор* (1879), *Српски декламатор* (1879), *Босиље* (1880), *Мале њусле* (1881), *Мали свети* (1882), *Рагован* (1883), *Полаженик* (1886), *Бађњак* (1891), *Бисер цвеће* (1905) и др.

Прву антологију дечијих песама *Венац њесама*⁴ издао је Стеван В. Поповић у Пешти 1872. године, како сам каже: „*Издао сам њрву своју дечју књижицу Венац њесама за српску децу и издао сам је 1872. о свом њрошку у њеи хиљада њпримерака у два издања – која сам већином, њреко учиишеља и својих њријаишеља, деци расњоклањао*”.⁵ Исте године објавио је и збирку различитих песама *Божјићи гар*, а 1879. године родољубиве песме *Велики српски декламатор* и *Српски декламатор*, као и мешовите песме *Мале њусле* 1881. године. Збирке песама за децу, које је приређивао Стеван В. Поповић, доживеле су и по неколико издања. Садржина им је била добра, а у њима су највише биле заступљене песме Јована Јовановића Змаја и приче за децу Стевана В. Поповића. Збирке су биле веома популарне тако да су их читали и деца и одрасли.

Посебно је вредно пажње да су Поповићеве приповетке за децу (објавио је око 100 прича) често наративне наставне јединице којима је зашао у систем образовања наглашавајући значај очигледности у настави, повезивања теоријских знања и њихову примену у практичном животу. Примена стечених знања, коју је наглашавао, актуелна је и данас, што доказује да је Поповић био педагог, који је у својој прози уз неизбежни морализам и дидактичност истицао и васпитно-поучне тенденције.

У песме за децу, не тако бројне (објавио је 22), са темама о животињама, раду, природи и родољубљу, уносио је оптимизам. Волео је децу и у њима гледао будућност народа, те је истицао да васпитање и образовање морају бити у функцији формирања карактерне личности, тако да су морализам и дидактичност неизбежни у његовој прози и поезији.

Дао је допринос и српској периодици за децу покрећући 1876. године у Новом Саду, о свом трошку, дечији лист *Рагован*, који се након четири месеца у

⁴ Стеван В. Поповић, *Венац песама сплео за малу Српчад Чика Стева, Брзотис Виктор Хорњанскога*, Пешта 1872.

⁵ Стеван В. Поповић, *О себи, Поводом педесетогодишњице Змајевог рада, Бранково коло*, 1889, стр. 752.

недостатку материјалних средстава угасио, али се показао као претеча Змајевог *Невена* и сомборског *Голуба*.

И поред неких оштрих критика (Светислав Вуловић, Лаза Костић), значај Стевана В. Поповића у утемељењу књижевности за децу истицали су проучаваоци од Милана Шевића и Симе Цуцића, до Слободана Ж. Марковића и Тихомира Петровића.

У циљу просвећивања свог народа, Поповић је покренуо 1875. године у Новом Саду *Велики илустровани календар Орао*, који је својим прилозима различитог садржаја приближио српској читалачкој публици књижевна дела, упознавао је са значајним историјским догађајима, а у рубрикама посвећеним српским добротворима указивао на личности које су помагале српској просвети, култури, које су својим добротворством, својим иметком, помагале српском народу у његовој борби за национални идентитет.

Његов *Орао* имао је значајну улогу у просвећивању српског народа и својим разноврсним садржајем и богатим и лепим илустрацијама био врло добро прихваћен од ондашње читалачке публике, али је врло значајно да су: Јован Грчић, Милан Савић, Пера Тодоровић и Стојан Новаковић, на прво место у календарској књижевности стављали Поповићевог *Орла* и истицали га као узор календарима тог времена.

Већ у првом годишту *Орла*, Поповић испољава свој педагошки и просветитељски рад. Чланком *О неким манама у домаћем васпитању*⁶ он указује на основне мане у васпитању деце, као што су: мажење, тепање, хваљење, испуњавање свих жеља дететових, попуштање, недоследност у поступању са децом, одгајање „стар-мале” деце, а уз такво васпитање угрожава се, како он каже, основни циљ сваког честитог родитеља да отхрани здраву и честиту омладину.

Савети *Зарад здравља* (о хигијени у спаваћој соби, постељини, туберкулози, исхрани, о спаљивању мртваца), означавају покретање здравственог просвећивања народа.

Зачеци етнолошки усмерених рубрика огледају се у прилозима у којима су давана боља архитектонска решења кућа, у белешкама о разним типовима кућа у Русији, Румунији, Грчкој, Хрватској, Горњој Угарској, Бугарској, Елзасу и Ердељу.

Упознавање са историјом наших познатих места, по идеји и савету др Ђорђа НАТОШЕВИЋА (који позива сараднике на објављивање оваквих чланака), ове хронике не само да просвећују народ из области историје и географије већ је то вид јачања духовног јединства српског народа расутог с ове и с оне стране Дунава и Саве.

Окренуо се *Орао* и знаменитим Србима, одмах у почетку (нпр. Стеван Брановачки, први световни председник народног сабора, Арсеније Стојковић, избрани српски патријарх), како би упознао свој народ са људима који су значајни

⁶ О неким манама у домаћем васпитању, *Орао*, велики илустровани календар, Нови Сад, 1875. стр. 129.

за његов напредак. У тим прилозима, поред биографије знамените личности, изнете су и њене заслуге за српски народ. Правним поукама закорачио је *Орао* у област законодавства.

Прилозима *Шведска народна школа* (чланак) и *Дижимо школе* (Змајева песма) указује се на развој образовања и његову потребу у развоју једног народа. Значајни су сарадници из разних области: природних наука (Мита Петровић, Јован Живановић, Јован Борјановић, Ђорђе Радић, Стеван Симоновић), гимнастике (Иван В. Поповић), права (Павле Јанковић и Богдан Давидовић). Нису занемарени ни прилози из књижевности других народа, у облику превода познатих страних песника. Забавни део употпуњавале су приповетке Стевана В. Поповића, Ђуре Јакшића, Стјепана Митрова Љубише, хумореске Панте Поповића и Илије Огњановића Абуказема и др.

Поред ових прилога *Орла* су красиле изузетно лепе илустрације знаменитих личности, догађаја, места, што је допринело да постане најомиљенији и најчитанији српски календар. Његово име има значење синонима српских календара уопште. Поповићев *Орао* покренуо је широку акцију просвећивања српског народа у свим областима живота: у култури, здравству, образовању.

Већ прве године *Орао* је стекао велику популарност о којој Пера Тодоровић пише: „*Од свију календара који су за ову годину изашли и који су нам до руку дошли – овај је, по нашем уверењу, најбољи, и ми га као њаквој прејоручујемо свакој српској кући. Уз календарски део иде лепо објашњење истога, што не налазимо код других календара*”.⁷

Тодоровић наводи чланке који заслужују посебну пажњу а из области су природне хигијене, привреде и народне економије и сматра да су посебно значајни за здравствено образовање читалаца.

И Милан Савић⁸ у *Српским илустрираним новинама* у рубрици *Књижевности*, под насловом *Наши календари*, пише о календарима *Орао* Стевана В. Поповића и *Годишњак* власника и уредника А. Сандића.

Савић истиче значај и улогу календара за српску породицу: „*Ни једна књиџа, била српска или сјрана, не улази њако дубоко у народ као што је календар. Просјом је свеју ња књиџа и еванђелије и сановник, њу узима сваки дан у руке, било сад из њојребе или из гуа времена, њу њиџа у свима околностима за савей, у њу бележи најважније догађаје у њородици својој, а њо све не ѡраје само дан два, већ њо ѡраје њуну годину дана*“.⁹

Стална рубрика *Народни добротвори*, коју Савић посебно истиче у календару *Орао*, подстицала је имућне породице без деце како да утроше свој

⁷ Пера Тодоровић, *Орао*, велики илустровани календар за 1875. годину Изабрани списи 2, стр. 107.

⁸ Милан Савић, (1881): *Наши календари за 1882. годину*, *Орао–Годишњак*, Српске илустроване новине, бр. 7, стр. 110.

⁹ Милан Савић (1881): *Наши календари за 1882. годину*, *Орао–Годишњак*, Српске илустроване новине, бр. 7, стр. 110.

иметак. Рубрика не само да је подсећала на српске добротворе, који су помогли свом народу, већ је упућивала људе како да постану добротвори, које су то области где је помоћ потребна, на који начин да своју имовину завештају, заштите и усмере да се користи наменски. У *Орлу* су прилози о српским добротворима: Миши Анастасијевићу, Атанасију Гереском, Пери Коњовићу, Јовану и Терезији Остојић, Кузману и Ани Рацковић, Јовану и Марији Трандафил, Николи Чупићу, Дмитру Анастасијевићу Сабову, српском патријарху Георгију Бранковићу, који су својим добротворством помагали развој просвете и културе у оквирима Аустро-Угарске монархије. Повезивање српске интелигенције на свим просторима где су живели Срби, потпора имућних Срба, који су своја имања завештали свом роду у циљу његовог напретка и боље будућности видљива је у *Орлу* и истакнута као идеја водила од првог годишта. Дух православља поред календарског дела наглашен је и кроз остале књижевне текстове.

*„Орао је као највећа српска народна књижа разносио на својим крилима славу оних великих синова нашег народа који су живели за род свој, који су лежим и илменитим делом иосведочили колико су род свој љубили – разиревао је у срцима свих Срба захвалност према њима добротворима свога народа – иодсвицао је да се на њихова родољубива дела уледају сви они, којима је Бој блаисловио шруд руку њихових а немају од срца иорода на коме би им иековине њихове осшануле.“*¹⁰

Значајно је да је Поповић успео да за сараднике *Орла* окупи познате књижевнике: Ђуру Јакшића, Стјепана Митрова Љубишу, Јована Јовановића Змаја, Панту Поповића, Илију Огњановића Абуказема, те је *Орао* за 1878. годину обогаћен приповеткама: *Горде или како Црногорка љуби*¹¹, *Баба Тога*¹², *Рањеник*¹³, *Како се у илци лежи*¹⁴ и прилогом Јована Бошковића и Мине Караџић о песнику Бранку Радичевићу.

Разни чланци из привреде били су од користи народу, као и чланци који су се бавили манама нашег народа и упућивали како да се те мане искорене. Шаљиви чланци су одраз народног живота, а нису изостале ни путничке белешке које су на занимљив начин упознавале народ са разним местима у којима Срби живе. Објављивањем приповедака које одсликавају народни живот развијао се књижевни укус читалачке публике.

Кроз поучне чланке, Поповић је указивао Србима на грешке које чине у раду, у одржавању породице, у родбинским односима, у руковању новцем. Давао је

¹⁰ Стеван В. Поповић, Српски добротвори, Орао, велики илустровани календар, Нови Сад, 1886, стр. 7 и 8.

¹¹ С. М. Љ. Горде, или како Црногорка љуби, Орао, велики илустровани календар, Нови Сад, 1878, стр. 13.

¹² Јован Јованови Змај, Баба Тога, Орао, велики илустровани календар, Нови Сад, 1878, стр. 137.

¹³ Ђ. Јакшић, Рањеник, Скица из српског рата, Орао, велики илустровани календар, Нови Сад, 1878, стр. 66.

¹⁴ Абуказем, Како се у илци лежи. Мало слагано, мало погођено, Орао, велики илустровани календар, Нови Сад, 1878, стр. 43.

конкретне предлоге за подизање српских школа, ђачких домова, посебно истичући значај образовања српске женске омладине за васпитање српске деце, наглашавајући да је први учитељ и васпитач детета мајка и да од њеног образовања зависи у којем духу ће се васпитавати дете. Његов предлог да се оснује „васпиталиште” за српску женску омладину наишао је на разумевање и потпору имућних Срба, који су помогли оснивање „Завода Свете мајке Ангелине” у Пешти.

Саветима „зарад здравља” радило се и на здравственом просвећивању народа. Колико је Поповић бдио над својим *Орлом* и колико га је сматрао значајним види се и из његовог говора у Мађарском сабору у којем тражи олакшице за штампање, али не зарад зараде, већ да би побољшао квалитет и тираж *Орла*, да би српској читалачкој публици пружио бројније и разноврсније садржаје.

Поред *Орла* Поповић је врло успешно уређивао и *Српске илустриране новине*, најбоље илустроване новине до данас. Његова отворена природа, његова жеља да помогне свом народу, давала му је снагу за даноноћни рад, преписку и сарадњу са значајним личностима културног и јавног живота.

Српске илустриране новине биле су намењене образованој читалачкој публици и отварале су значајна питања положаја, статуса и организације књижевних друштава, као и формирање српске књижевне критике. Чињеница да су сарадници новина били први људи српске просвете, културе и уметности тог времена с правом је обезбеђивала висок ниво како књижевних прилога у виду расправа, предлога, приказа књижевних дела, тако и илустрација и прилога из области образовања. Сарадници – сликари: Урош Предић и Стеван Тодоровић, књижевници: Лаза Костић, Јован Јовановић Змај, Лаза Лазаревић, Милорад Поповић Шапчанин, Мита Поповић, Тодор Стефановић Виловски, Ђена Павловић, лекар Милан Јовановић Батут, музичар Јован Пачу, књижевни критичар Светислав Вуловић, оснивач српског позоришта Јован Ђорђевић, историчари српске књижевности Стојан Новаковић и Јован Грчић, дугогодишњи секретар Матице српске Антоније Хацић, реформатор српског образовања и утемељивач књижевности за децу др Ђорђе Натошевић, обезбеђивали су висок ликовни, графички и књижевни квалитет листа.

Српске илустриране новине за забаву, поуку, уметност и књижевност уз сарадњу српских књижевника и уметника уређивао је Стеван В. Поповић 1881. и 1882. године (1881. од 1. до 12. броја, 1882. од 13. до 36. броја).

Лист је почео да излази 16. јула 1881. године у власништву и издању штампарије Арсе Пајевића у Новом Саду. Уредник Стеван В. Поповић се у првом борју обратио српској читалачкој публици износећи своју идеју о оснивању листа чији циљ је да окупи све боље српске књижевнике и уметнике. Основни циљ његовог рада, идеја коју провлачи кроз сваки свој текст, приповетку, кроз издавачку делатност, отеловљује развој уметности на народној основи у српском народном духу, што је услов за свестран културни развој српског народа. Он сматра да је

народна књижевност темељ на којем ће се развијати уметничка поезија, музика, сликарство, вајарство у српском народном духу. *Српске илустриране новине* ће у циљу развоја наше уметности окупити све знатније српске уметнике, и биће огледало нашег културног рада у прошлости и садашњости. Лист ће неговати и здраву поуку из разних грана уметности за личне, друштвене и народне потребе. „Без знања, без обилноћа и реалистичноћа знања нема у нашем веку најрејка ни једном, ња ни српском народу“.¹⁵

Послове око уређивања листа уз уредника радио је и главни сарадник и члан уредништва др Милан Савић, књижевник у Новом Саду. Лист је у илустрованом делу доносио слике (портрете, пределе, вароши, села, грађевине, илустрације из новије и старије српске историје и др.), а у забавно-поучном делу прилоге сталних књижевних сарадника (изворне песме, новеле, приче, романе, путописе, критике, реферате, поучне расправе из разних грана науке као и занимљиве белешке). Поред дела српских књижевника часопис је објављивао и одабране преводе из других, нарочито словенских књижевности. Сарадници на књижевном пољу били су из Београда, Беча, Ваљева, Врања, Зајечара, Карловаца, Котора, Новог Сада, Ниша, Париза, Сентомаша, Сомбора, манастира Шишатовца, Товарника, Трста, Улциња, што доказује да су новине биле врло популарне и покривале широк географски простор.

Покретању ових новина претходила је дуга и озбиљна припрема. Српски књижевници и уметници су добро сарађивали, само је било питање како ће читалачка публика прихватити лист, јер је од одзива публике зависио његов опстанак. Институција претплате била је све очигледнији кризни чинилац периодике, што се види из саопштења уредништва *Српских илустрираних новина*, јер често ни претплатници, ни сакупљачи нису слали новац, број претплатника се смањивао и то је утицало на даљу судбину листа. Публика је често посредством преписке са уредницима утицала на обликовање бројева, било реаговањем на неке прилоге, или предлозима о формату и ритму излагања листа.

Илустрације (портрети познатих личности и ликовни прилози) у новинама, које су праћене текстом, имале су и поучну функцију. Новине су стекле значајан углед, биле добро прихваћене од образоване публике која је, нажалост, била малобројна, што је условило престанак излагања листа (излазио је 1881. и 1882. године). *Српске илустриране новине* су поред календара *Орао* обележиле деловање Стевана В. Поповића у историји српске књижевне периодике тог времена.

Поповић се као уредник појављује и у *Гласу народа*, *Илустрираној рајној кроници* (заједно са Змајем), као и у педагошким гласилима *Српској народној школи* и *Листићу за српске учитеље* у којем је био преводилац. У *Српској народној школи* у којој је окупио знатан број учитеља, сарађивали су и др Ђорђе Натошевић,

¹⁵ Стеван В. Поповић, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1881. бр. 1.

Јован Јовановић Змај и Петар Деспотовић. У гласилу су бројни прилози у којима се разматра образовање српске деце, опремљеност школа, положај и права учитеља, посебно скреће пажњу на потребу перманентног образовања учитељског кадра, значај очигледне наставе, сарадњу и међусобну размену искустава учитеља, као и неопходност педагошких гласила за учитеље и родитеље.

Као дугогодишњи надзорник српских школа Будимско-бачке дијецезе и непосредни сарадник др Ђорђа Натошевића, Поповић је добро познавао стање у образовању, али што је још значајније, знао је како да се то стање превазиђе, како да се унапреди рад школа. Није био од оних људи који су само саветовали шта треба чинити, већ је својим делом указивао да је лични пример најснажније средство у систему образовања. Као посланик у Мађарском сабору и као члан Црквено - школског савета српског у Сремским Карловцима, имао је прилике да лично утиче на доношење одлука у области образовања.

Поповић се показао као педагог и на дужности надзорника Текелијиног завода. Посветио се српској омладини, српским интелектуалцима, који су се школовали у Пешти, чинећи напоре да им Завод пружи поред добрих услова становања и друге садржаје у циљу њиховог васпитања и образовања у српском духу, посебно из разлога што су ти млади људи као српска интелигенција долазили из разних крајева да се школују у Пешти. Текелијанци су га поштовали, а њихов Чика Стева, како су га популарно називали, био је надзорник овог, за српски народ, значајног Завода непуне четири деценије (од 1882. до 1918).

Текелијанум је био стециште и расадник српске културе у којем је основано ђачко друштво “Преодница”, које је касније прерасло у “Коло младих Срба”, у којима је Стеван В. Поповић имао значајну улогу, посебно својим идејама и подстицајима за рад.

У Текелијануму су се окупљали образовани Срби Пеште и Будима. У том окружењу младих људи жељних науке провео је Стеван В. Поповић од 1861. до 1867. године као питомац, али је његов живот сасвим везан за Текелијанум када је постао надзорник Завода који је Текелија основао за образовање српских сиромашних ђака. Своју намеру Текелија је остварио у *Основашелном њисму* 21. августа 1838. године, којим је основао своје „благотетелно заведеније”у Пешти, а надзор над њим предао Матици српској, уз напомену да, уколико Матица из неког разлога престане са радом, Завод остаје Српској православној општини пештанској. Текелијин завод примао је православне Србе рођене у земљама “угарске круне”, под условом да су завршили шест разреда гимназије, да слушају правне, медицинске, филозофске или техничке науке, да су сиромашни, здрави и да добро уче. При избору питомаца универзитетски ђаци су имали предност. Дужност питомаца је била да се владају по правилима Завода, да су редовни слушаоци и да показују добар успех. Питомци су били ослобођени школарине и испитних трошкова, а уколико није било тако, добијали су одређену новчану помоћ у ту

сврху. Текелијина жеља је била и да се оснује *Панџеон*, тј. да се у Заводу подигне галерија ликова славних људи заслужних за просвету српског народа.

Српски ђаци у Текелијануму били су дужни да изучавају словенску и српску граматику, уторком и четвртком, као и да читају књиге о словенској и српској историји. Правила понашања и изучавање српског језика и историје одредио је Текелија својом Уредбом од 1840. године желећи да текелијанци својим образовањем представљају елиту српског народа, што су они свакако и били.

Сваке године о Светом Сави одржавала се свечана прослава у Текелијануму, и тим поводом су позивани сви имућнији пештански Срби, трговци и занатлије на свечаност. Том приликом Стеван В. Поповић одржао је говор поводом педесетогодишњице Текелијиног завода, као његов надзорник, на свечаној седници српске православне општине пештанске на Светог Саву 1889. године. Он истиче значај XVIII века који је изнедрио Карађорђа и Милоша, ослободиоце и државотворце, као и Доситеја и Вука, утемељиваче српске народне књижевности. Тај век изнедрио је и Саву Текелију, како каже Поповић, „*који је ослободио силне српске умове из џама незнања и ударио џемеље српској народној култури*”¹⁶. Текелија је у српском роду велики човек који је био веран угарској отаџбини, али је волео свој српски род: „*срећан је у данашње време онај народ, који у средини својој има људи, које су уз велики дух и силне заслуге њихове до оној степену часити дошли, на коме сународницима својим могу од користи и проићи њихујих унетијавања и стираних владара посреднији и жеситоки браниоци бити*”¹⁷, а Текелија је један од таквих људи јер је основао установу која образује интелигенцију српском народу.

Стеван В. Поповић се у првом периоду свог стваралаштва бавио претежно педагошким и књижевним радом, док се у другом периоду више посвећује политици и друштвеном раду. Био је изузетан беседник, држао је говоре као посланик у Народно-црквеном сабору у Сремским Карловцима, на Земаљском сабору Хрватске и Славоније у Загребу, у Пештанском мађарском парламенту, и на седницама Међународног парламентарног скупа у Берлину и Паризу, на српском, мађарском, немачком и француском језику. У своје говоре готово увек би укључивао потребе српског народа из разних области, а најчешће из образовања и културе.

У говору о св. Николи 1910. у Мађарском сабору, Поповић поставља питања: о писању књига о Србији, о српским односима, о забрани зближавања српског народа са једне и друге стране Дунава указујући да би требало писати и књиге о Босни и Херцеговини, о Црној Гори, о Балканском полуострву, да треба проучити обичаје и дух тих народа како би живели са њима у пријатељству. Он предлаже да се у Будимпешти, у средишту државе, штампа један дневни лист

¹⁶ Стеван В. Поповић, Говор о 50. годишњици Текелијиног завода, РОМС М.6.522.

¹⁷ Стеван В. Поповић, Говор о 50. годишњици Текелијиног завода, РОМС М.6.522.

на српском језику, који би се распростирио по целом Балканском полуострву, у којем би се људи упознали са политичким и трговинским приликама, те би се створили повољнији услови за трговину и индустрију на целом Балкану.

Какве је односе имала Угарска са Србијом и са колико подозрења је сваки одлазак Србина из Угарске у Београд провераван, казује Поповић на свом примеру. Чим који Србин из Будимпеште оде у Београд из било којих разлога, одмах се шаљу пријаве против њега. Поповић је био у прилици да га испитују што је ишао у Београд и одговара на то: „*Ми Србе у нашој домовини васићивамо у њородици, у школи, и у цркви: да буду добри домољуби. Немојте дакле свакој њријављиваши ко иде у Београд*”.¹⁸ Поповић се, дакле, огледао на пољима српске књижевности и образовања, али је био и истакнути политички и друштвени радник.

Поред педагошког рада и доприноса у децјој књижевности, не може се занемарити ни Поповићев приповедачки рад. Писао је приповетке и објављивао их у *Српским илустрованим новинама*, *Гласу народа*, *Загзузи*, *Јавору*, *Летишћу Матице српске* и *Орлу*. Прву приповетку објавио је 1873. године у *Гласу народа*. Ни у приповеткама се није могао ослободити моралисања, па је поред лепих описа природе, детаљних описа народних обичаја, понекад врло успешно портретисаних личности, указивао на мане друштва и редовно одлазио у тенденциозност и дидактичност.

У Летопису Матице српске објавио је приповетке: *На њрећем колону*, *Крај њонора*, *У њишћој води*, *Госћодин човек*, *Сћари Гаћић*, у *Јавору*: *У борби живојћа*, *Учићељница*, у *Орлу*: *Ум за морем*, *а смрћи за враћом*, *Лука Грабић*, *Зећ њосћодин*, *Дега Раља*, *Браца*, *Како њраво*, *ћако здраво*, *Црвојћочина*, *Мнојћаја њејћа*, *Пој Марко*, *До искоја*, *Свеће сени*. У Српским илустрованим српским новинама објавио је три приповетке у наставцима: *Шумарева ћерка*, *На клизавој сћазу* и *Сћирина*.

Издао је две књиге приповедака, прву *Изворни сћиси*; *Из српскоја живојћа*, 1880. године у Новом Саду, у којој су приповетке: *Као шћио често бива*, *У борби живојћа*, *На њролеће*, *Панћја Најрајисало*, *Врбов клин* и *Мој кума Паја*, и другу књигу 1888. године у којој је објављена дужа приповетка *Шумарева ћерка*.

У његовим приповеткама пејзажи Фрушке горе заузимају значајно место. Берба винограда, обичаји, описи села у зиму и јесен пуни су топлих боја и живих догађаја. Успевао је да упечатљиво наслика атмосферу (Нови Сад, Будим, Сремски Карловци). Пејзажи у приповеткама усклађени су са расположењем личности, тако да је веза природе и човека врло наглашена. Неколико типичних ликова ђака, покондирене жене, борца порушених идеала, у приповеткама: *Врбов клин*, *Као шћио често бива*, *У борби живојћа*, који су досегли највиши уметнички ниво код писача реализма, показују га као писца који је умео да запази карактерне црте

¹⁸ Говор Стевана В. Поповића, Чика Стеве посланика озарачкога изборног среза, изговорен о св. Николи 1910. у Мађарском сабору, стр. 4.

друштва, али је Поповић својим делом остао на размеђи романтизма и реализма, очувања идеала и ореола старе славе (приповетка *Светле сени*) и нових оквира којима је циљ сликање друштвеног живота и исправљање порока.

Умео је да у неколико реченица оцрта карактерне особине ликова које приказује. Одлично је познавао Срем, сремске сељаке и њихов начин живота. Том познавању сремског менталитета и услова у којима су живели људи тог краја допринео је и Поповићев рад на пословима надзорника српских школа Будимско-бачке епархије.

Мотиви љубави и родољубља доминирају приповеткама, уз добро портретисане ликове, топле пејзаже и незаобилазну педагошку поуку.

Теме приповедака су врло разноврсне: порушени идеали, борба за национално ослобођење, народни обичаји, зеленаштво, пропадање занатлијских породица, покондиреност, ђаковање, организација српских друштава, патријархална породица, али је тенденција готово увек наглашена. Приповетка је орјентисана публицистички и моралистички уз учешће коментара, поуке и поруке. На вредности неких његових приповедака (*У борби живојца, На њролеће*) указивали су својевремено Стојан Новаковић и Милан Савић, потом Младен Лесковац, а у новије време Душан Иванић.

Стеван В. Поповић написао је и три путописа: *Из Пешије у Нови Сад железницом, Први њућ у Београду* и *Један дан у мађарском Риму*. У кратким путописним цртама изнео је своја запажања о Београду (Србији), о култури Мађарске и о путовању железницом. И у овим текстовима видљиво је просвећивање и национално обједињавање српског народа раздвојеног државним границама

*Први њућ у Београду*¹⁹ објавио је Стеван В. Поповић у *Илустрованим новинама*, у рубрици *Из разних крајева*. Свој доживљај Београда, српске престонице коју је доживео као град слободне српске државе, приказао је врло емотивно. Његова родољубива осећања и овде су дошла до пуног изражаја, те на питање цариника има ли што за независну Србију одговара: „*Осим љубави и српских осећаја, ништа више*”.

Посетио је тада Саборну цркву у којој је певао познати панчевачки хор и тог тренутка схватио: „*Српство дели Дунав и Сава, али оно њражи ипак једно земљиште, где ће моћи без зазора да слије своје осећаје – то је земљиште умешности. Камо леје среће, да нас ова заједничка веза – књижевности и умешности ипак њешје сјаја. На овим њољима моћу и њреба да се брајски сусрећу сви српски умови, сва српска срца*”.²⁰

Документарност овог путописа огледа се у опису путовања лађом од Пеште до Београда, виђења државне власти у Србији, сазнања о прихватању дела

¹⁹ Стеван В. Поповић, Први пут у Београду, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1881. , бр, 1 стр. 10.

²⁰ Стеван В. Поповић, Први пут у Београду, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1881. , бр, 1 стр. 12.

за децу Јована Јовановића Змаја и Стевана В. Поповића и популарности листа *Невен* с оне стране Дунава.

У *Српским илустрираним новинама* Поповић описује своје прво путовање жељезницом од Пеште до Новог Сада *Из Пешће у Нови Сад жељезницом*.²¹ Тема овог путописа је технички проналазак, форма се приближава репортажи, а писац је посредник и коментатор информације.

У путопису *Један дан у мађарском Риму* уз низ историјских података о вароши Острогон, поред детаљног описа острогонске базилике, ова путописна цртица даје низ података о Србима, о српској цркви, српској застави, о покушају унијаћења српске цркве на силу (што су Срби с доста муке одбили), о српским старинама, о богато окованим јеванђељима и иконама, о српским јунацима. Износи податак да је број Срба у овим крајевима у сталном опадању, те предлаже да се српске цркве и школе подрже и спасавају од пропасти: „*Да се грађоцени сѝоменици наше вере и народносѝи ириберу у један овосѝрани музеј*”.²² Та његова идеја о оснивању српског музеја на овим просторима допуњена је и решењем како да се то учини. Он сматра да би цркве и школе биле збринуте оснивањем Друштва св. Саве, а српски музеј би требало подићи у патријаршији у Карловцима, или у неком већем и бољем манастиру фрушкогорском као што је Крушедол. Приказујући музеј, галерију слика, библиотеку и архив који је посетио са српским археолозима, он закључује: „*Чудноватѝо је заисѝа, да у мноу знамениу сѝвар или доѝађај у Уѝарској мора увек да је умешан и ѝо неки Србин*”.²³

Стеван В. Поповић је био добро упућен у стање српске књижевности свога времена. Писао је о потреби формирања удружења књижевника и неопходности да се установе критеријуми на основу којих ће се вредновати књижевна дела и одредити правац развоја српске књижевности. Оцењивао је српске књижевнике: Јована Јовановића Змаја, Јована Драгашевића, Милана Кујунѝића, Ђорђа Рајковића, Светолика Лазаревића, Милорада Поповића Шапчанина, Јована Грчића Миленка, Риста Милића, Милицу Стојадиновић Српкињу, Драгу Дејановић, Софију В. Стефановић, Огњеслава Утјешеновића, Ђуру Јакшића, (готово непознатог Глишу Фрањића, поручника), Лазу Костића, Миту Поповића, Стевана Владислава Каћанског, Душана Рогића, Меда Пуѝића, Милана Ђ. Милићевића, Јашу Томића, Вука Врчевића, Јована Суботића, Косту Николајевића, Јакова Игњатовића, Косту Трифковића, Чедомира Мијатовића, Димитрија Матића, Петра Прерадовића, Стевана Миленковића, Ђуру Даничићу.

Стеван В. Поповић одлучио је да пише о новијој српској лирици, како каже, највише с тога што српски народ нема написану историју књижевности

²¹ Стеван В. Поповић, *Из Пешће у Нови Сад жељезницом*, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1882, бр. 34, стр. 346.

²² Стеван В. Поповић, *Из Пешће у Нови Сад жељезницом*, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1882, бр. 34, стр. 189.

²³ Стеван В. Поповић, *Из Пешће у Нови Сад жељезницом*, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1882, бр. 34, стр. 91.

којој би претходило писање историје српског народа за коју је неопходна научна историјска грађа.

Сагледавајући књижевно-историјске прилике с ове и с оне стране Саве, он констатује да је 1860. године дошло до буђења свести у српству о својој народности, да се напредне снаге народа окупљају у борби за очување имена, језика и особина народног духа, као брана утицају западњаштва, туђем начину мишљења и туђим обичајима.

У младој српској држави с оне стране Саве, такође се образовала народна снага како би у одсутном тренутку могла остварити народно јединство. У Црној Гори, Босни, Херцеговини, Старој Србији, још увек су трајале борбе против вековног непријатеља. Кретање народног духа имало је различите облике у разним крајевима, али се ишло ка истом циљу са сазнањем да је само у слободи напредак и развитак могућ.

*„Није мала ствар, кад се крши и ломи ствари свети у судару са новим веком. Борба је то, у којој за час ојетић превлада ствародавном навиком укоренењени ред ствари, ша шаман мисли, да је већ срећно сјасен свети од њлахе навале нових ајос-шола; али из небуха њојусић само незнајни камичак у тој старој зради и ево је иде се ојетић руши, да већ њадне сасвим. Нови, већ мањом томилом њреграсуда огајени нарашћјаји стирме на бојишће...”*²⁴

Пишући о српским песницима Поповић наводи и њихову регионалну припадност показујући тиме да сви српски крајеви имају песнике – представнике новије српске лирике: из Бачке (Лукијан Мушицки, Светозар Милетић, Јован Ђорђевић, Корнелије Поповић, Димитрије Михаиловић, Јован Јовановић, Владислав Каћански, Лаза Костић, Ђорђе Рајковић, Дамјан Павловић, Милош Светић (Ј. Хаџић), Славко Златојевић (Д. Петровић), Мита Поповић, Огњен Грујић, Милољуб Бугарски, Иса Ћирић, Светолик Лазаревић, Софија Стефановић и Драга Дејановић), из Баната (Јован Стерија Поповић, Васа Живковић и Ђура Јакшић), из Срема (Јован Суботић, Јован Грчић Миленко, Стеван Поповић, Ј. Станојевић и Милица Стојадиновић), из Барање (Никанор Грујић и Милан Андрић), из Хрватске (Боројевић, А. Андрић, Утјешеновић, Фрањић), из Далмације (Ј. Сундечић), из Боке (Р. Милић), из Србије (Паја П. Шапчанин, Љ. Ненадовић, Ј. Илић, Драгашевић, Абердар, Стојан Новаковић, Милорад П. Шапчанин и В. Васић), из Славоније (Бранко Радичевић), из Црне Горе (П. П. Његош), из Сарајева (Сима Милутиновић Сарајлија), из Горње Угарске (Јован Пачић). Констатовао је да само Херцеговина и Стара Србија немају својих представника. Поповић је нагласио да неће говорити о свим побројаним песницима, већ само о периоду од 1860. године.

Оцењујући поезију Поповић посебно наглашава значај песникове личности. Песник мора да осећа поезију, да кроз њу даје себе, да ствара срцем,

²⁴ Стеван В. Поповић, *Из Пешиће у Нови Сад жељезницом*, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1882, бр. 34, стр. 48.

и тако преноси поезију на читаоце. Сматра *Ђулиће* најдрагоценијим бисером српске љубавне поезије, ставља их чак изнад Бранкових песама по духу који преносе на читаоца. Посебно наглашава меру у осећањима која су дата у једној мисли. Ценећи Змајеву поезију (*Ђулиће*) он жали што до тада није препевана на друге језике, те је остала благо само нашој књижевности.

Човек је средиште поезије за Поповића, песници не треба да подражавају песнике старијих времена, већ треба да изражавају дух свог времена, што је Јовановићева родољубива и сатирична поезија најбоље показала.

Стеван В. Поповић као критичар појављује се и оценама књижевних дела у рукопису која су подношена Матици српској за награду. Ретко је износио негативне судове, углавном се похвално изражавао о књижевницима, уметницима, о српским добротворима, јер је и као педагог већи значај придавао похвали као подстицају у раду.

Пишући о српским књижевницима показао се као добар познавалац новије српске књижевности. Сагледавао је стање у српској књижевности времена у којем је живео, предлагао оснивање удружења књижевника које би утврдило правила и мерила за оцењивање књижевних дела, што је заправо зачетак српске књижевне критике. Пишући о новијој српској лирици, код песника је посебно ценио њихову улогу у просвећивању српског народа.

Поповићеве оцене књижевних дела углавном су потврђене оценама доцнијих критичара. Приказујући књижевна дела он проналази заједничку нит њихову, одређује особеност књижевника као и у којој је књижевној врсти постигао највиши уметнички ниво.

Мита Поповић, по његовом мишљењу, своја песничка остварења дао је у књижевним врстама: балади, песничкој приповеци, елегiji, као изузетно значајним за српску књижевност. Каћанском је одао признање на романсама, по којима би се могла, како каже, утврдити естетска правила за ту врсту поезије. Код Пуцића је запазио изузетно снажне родољубиве песме и песничку приповетку „*Цвијетица*“, у којој је препознао драмске ефекте и праве песничке слике. Светолику Лазаревићу, Ристу Милићу, Глигорију Франићу и Јаши Томићу одриче песнички таленат. У пригодној поезији песникиње Милице Стојадиновић Српкиње учава тугу, а у љубавној и родољубивој поезији Драге Дејановић машту и страст.

Вука Врчевића оценио је као даровитог приповедача и доброг познаваоца народног живота, који је умео да препозна праве народне мисли, да прикаже морални кодекс на којем почива патријархални живот.

Јовану Суботићу одаје признање што је успео да се отргне од правца у којем је васпитаван, којем је припадао и што је кренуо новим правцем у српској књижевности. Истиче његове епско-лирске песме са темама, из сеоског живота, за које сматра да су претече лирских песама у нашој уметничкој поезији.

Милићевића цени као књижевника и педагога, који је самообразовањем изградио себе и својим приповеткама дао богату грађу за српску историју.

Уочио је Змајеве *Ђулиће* као бисере новије српске лирике који плене емотивношћу, родољубиве песме Јакшићеве и његову борбеност, срчаност, његову епску трагичност и мада је Недић потцењивао Костићеве лирске песме, Поповић је у њима уочио драмски елемент, исти онај који ће окарактерисати целокупну Костићеву поезију. Иако је своје критике писао углавном дескриптивно, често наводећи делове песама, не може му се оспорити да је успео да одреди карактерне црте песника о којима је писао и да уочи основну вредност књижевног дела. Његове оцене књижевних дела завређују више поштовања и признања но што им је до сада поклањано.

На пољу књижевне критике Поповић је дао значајан допринос који се са ове временске дистанце може квалитетније сагледати, те се уочава да су многи његови вредносни судови, које је иначе оспоравао Љубомир Недић, потврђени до данас. Не може се оспорити да је умео да процени вредност књижевног дела, да уочи његове главне карактеристике, да оцени карактерне црте писца.

Уочио је Змаја као песника за децу, али и као лиричара на којем би нам могла позавидети европска књижевност, драмско у Костићевој поезији, снагу епског у Јакшићевој, поезику Меда Пуцића, елегije и песничке приповетке Мите Поповића, нежног лиричара природе Јована Грчића Миленка, изрекао је врло високе оцене о Врчевићевој и Милићевићевој прози, али су и оцене поезије Јаше Томића и Глигорија Франића, у којима им одриче песнички таленат, потврђене временском дистанцом, што нам, свакако, даје за право да Поповића оценимо као критичара чији се бројни књижевни судови прихватају и данас. Поповић је као критичар својевремено био уважаван, што доказује и да је као члан Књижевног одељења Матице српске писао реферате о књижевним делима која су, у рукопису, подношена Матици српској за награду.

Богата преписка са знаменитим личностима ондашњег времена које је придобио за сарадњу, одаје човека који је сав свој живот посветио повезивању српског народа у циљу његовог националног ослобођења и духовног напретка. Дописивао се са: Јованом Грчићем, Тихомиром Остојићем, Мишом Димитријевићем, Миланом Савићем, Антонијем Хацићем, Ђорђем Рајковићем, Јованом Јовановићем Змајем, Лазом Костићем, Јованом Ђорђевићем, Ђуром Јакшићем, Ђорђем Натошевићем, Митом Нешковићем и другима, што доказује да је много времена посветио повезујући људе, упућујући их једне на друге, позивајући их на сарадњу у књижевним часописима, календарима, педагошким гласилима, са циљем повезивања Срба, упознавања српске историје, знаменитих српских људи, како би просвећивањем оснажили свој народ.

Стеван В. Поповић, педагог, књижевник, критичар, издавач, културни и јавни радник, распростра је своја интересовања на више поља, желећи да помогне свом народу и у томе је као просветитељ, колико је могуће у кратком људском битисању, можемо да закључимо, постигао значајан успех.

Докторска дисертација *Књижевни рад Стевана В. Поповића* одбрањена је на Филолошком факултету у Београду, 26. октобра 2005. године, пред комисијом: проф. др Слободан Ж. Марковић, председник, проф. др Душан Иванић, ментор, проф. др Спасоје Граховац, члан.

Извод из библиографије Стевана В. Поповића

1. Стеван В. Поповић, *Венац њесама, Силео за малу Српчуг Чика Стева*. - У Пешти. Брзотиск Виктора Хорњанскога. 1872. Стр. 70 + (2). М. 8о. Дечији свет. Књига прва. Уређује Стеван В. Поповић.
2. Стеван В. Поповић, *Радованов дар младој браћи својој*, Књига прва. Уређује Чика Степа. - У Новоме Саду. Издање књижаре Браће М. Поповић. Српска народна задружна штампарија. 1876 (1877). Стр. 80 са сл. М. 8°. Библиотека за мали свет. Свеска I.
3. Стеван В. Поповић, *Дан и ноћ, Дарак доброј деци од Чика Стеве*. Урешен са 22 слике. - У Новоме Саду, Издање Српске књижаре и штампарије Браће М. Поповића. (С.а.). 1877. Стр. 80 са црт. и сл. аутора. М. 8°.
4. Стеван В. Поповић, *Невен цвеће, I. Нахуга*. - *Орлово њездо*. - *Чиода*. Приповетке за децу. Посрбио Чика Степа). -У Будимпешти. (Издање аутора). (Штампарија В. Хорњанскога, 1877.) Стр. 40 + 1 л. са сл. 15°.
5. Стеван В. Поповић, *Дани одмора, Дарак доброј деци. Од Чика Стеве*. Урешен са 7 слика. - У Новоме Саду. Издање Српска књижара Браће. М. Поповића. Штампарија А. Пајевића. 1878. Стр. 48 са сл. М. 8°. Библиотека за мали свет. Свеска IV.
6. Стеван В. Поповић, *Дечије радовање, Дарак доброј деци од чика Стеве*. Урешен са 12 слика. - У Новоме Саду. Издаје српска књижара Браће М. Поповића. Српска народна задружна штампарија. 1878. Стр. 80 са сл. 16°. Библиотека за мали свет. Свеска III.
7. Стеван В. Поповић, *Велики српски декламатор, Збирка одабраних њесама за декламавање у народним и средњим школама, њриликoм беседа и свејковина, њрибраo их Стеван В. Поповић*. Ново издање. - У Новоме Саду. Издање Српске књижаре и штампарије Браће М. Поповића (Штампарија српске књижаре Браће М. Поповића). (С.а.). 1879. Стр. 160. Б. 8°.
8. Стеван В. Поповић, *Српски декламатор, Збирка одабраних њесама за декламавање у средњим школама њриликoм беседа и свејковина. Прибраo их Стеван В. Поповић еѡарх. шкo. референаѡ*. - У Новоме Саду. Издање Српске књижаре Браће М. Поповића (Српска народна задружна штампарија). 1879. Стр. (3) + 96 + (1). 8°. Библиотека за народ. Свеска VII.
9. Стеван В. Поповић, *Бадњак, Дарак доброј деци. Са 14 слика*. У Новом Саду. Издање штампарије А. Пајевића. 1880. Стр. 62 са сл. М 8°. Чика Стевине књиге. Свеска прва.

10. Стеван В. Поповић, *Босиље, Дарак доброј деци од чика Сїеве. Са 15 слика.* - У Новом Саду. Издање Књижаре Луке Јочића и друга. Српска народна задружна штампарија). 1880. Стр. (1) + 72 са сл. М. 8°. Дечије књиге. Свеска прва.
11. Стеван В. Поповић, *Мале љусле, Нова збирка одабраних њесама. За српску децу. Прибрао их Чика Сїева.* - У Новом Саду. Издање Српске књижаре Браће М. Поповића. (Штампарија А. Фукса). 1881. Стр. 62 + (2). М. 8°.
12. Стеван В. Поповић, *Мали свет, Књижице за српску децу. Пише Чика Сїеван.* - У Новом Саду. Издање са сликама парне штампарије Николе Димитријевића. (Штампано у штампарији Н. Димитријевића, 1882). Стр. 48 са сл. М. 8°. Мали свет. Књижице за српску децу. Свеска прва.
13. Стеван В. Поповић, *Радован, њесме и љриче за децу од Чика Јове Змаја (Јовановића) и Чика Сїеве (В. Појовића),* књига прва, Београд, Краљевско-српска државна штампарија, 1883, стр.298.
14. Стеван В. Поповић, *Полаженик, божјињи дар српској деци од браца Радована,* у Новом Саду, издање и штампа М. Димитријевића, 1886, стр. 99.
15. Стеван В. Поповић, *Радован, књија друја, Песме и љриче за децу од Чика Јове Змаја (Јовановића) и Чика Сїеве (В. Појовића), са 43 слике,* Београд, Краљевско-српска државна штампарија, 1888, стр.298.
16. Стеван В. Поповић, *Бисер цвеће за ученике-це Народних школа. Приче и њесме са сликама. Средю Чика Сїева.* У Београду. Издање Дворске књижаре Мите Стајића. (Нова штампарија Саве Раденковића и Брата). (С.а.). Стр. 80. са сл. 8°.
17. Стеван В. Поповић, *Школа и живоји, свеска за њедајоїију. Пише и издаје Сїеван В. Појовић. Књија I. свеска I.* У Пешти. Штампарија Хорњанскога и Трегера (1868). Стр. 32. 8°.
18. Стеван В. Поповић, *Изворни сїиси, Из српскоја живојиа, Пријовейке, књ. I, (Као шїио честїо бива, У борби живојиа (їријовейка с љуїиа), На љролеће!, Панїиа Наїрајисало, Врбов клин, Мој кума-Паја).* - У Новом Саду. Издање штампарије А. Пајевића. 1880. Стр. (7) + 285 + (1). М. 8°. Изворни списи Стевана В. Поповића. Свеска прва.
19. Стеван В. Поповић, *Шумарева ћерка. Пријовейка из српскоја живојиа.* - У Новом Саду. Штампарија Српске књижаре Браће М. Поповића. 1888. Стр. 271. М. 8°. Свеска друга.
20. *Говор Сїевана В. Појовића, Чика Сїеве љосланика озарачкої изборної среза, изїоворен о св. Николи 1910. у Мађарском сабору.*
21. Стеван В. Поповић, *Нешїио о љисму,* Преодница, Пешта, 1863.
22. Стеван В. Поповић, *Како можемо најредоваїи,* Преодница, Пешта, 1867.
23. Стеван В. Поповић, *Више образовање срїкиња,* Српска народна школа, Лист за васпитање и наставу, Пешта, 1870, стр. 73. 127. 205.

24. Стеван В. Поповић, *Прослава њедесетїоодишњице Текелијиної завода*, Орао, велики илустровани календар, 1888.
25. Стеван В. Поповић, *Наше задужбине*, Орао, велики илустровани календар, 1890.
26. Стеван В. Поповић, *Друштво Светїоїа Саве*, Орао, велики илустровани календар, 1890.
27. Стеван В. Поповић, *Како Шваба, а како Србин*, Орао, велики илустровани календар, 1904.
28. Стеван В. Поповић, *Сећање на Бранка Радичевића и његов аманетї да му се ѿшло ѿренесе и сахрани на Сїражилово*, Орао, 4/1878, 13-14, Уредник Орла.
29. Стеван В. Поповић, *Шумарева ћерка, ѿриїоветїка из срїскоїа живоїша* Српске илустроване новине, 1881, стр.193,209,225,241,257,273,289.
30. Стеван В. Поповић, *На клизавој сїази, ѿриїоветїка из срїскоїа живоїша*, Српске илустроване новине, 1882, стр.1,17,49,65,81, 97.
31. Стеван В. Поповић, *Сїрина, ѿрича из срїскоїа живоїша*, Српске илустроване новине, 1882, стр.129,145,161,177.
32. Стеван В. Поповић, *Кулїурна ѿсма Сїражилову (Реформе у Текелијиним заводу, Божїћна слава, Жеља Текелијина)*, Стражилово, 1885, бр.4, стр. 120–124.
33. Стеван В. Поповић, *Један дан у мађарском Риму*, Стражилово, 1886.
34. Стеван В. Поповић, *О себи, Поводом њедесетїоодишњице Змајевої рада*, Бранково коло, 1899, стр.749-767.
35. Стеван В. Поповић, *Наша новија лирика*, Летопис Матице српске, 1873, СХV, 44-120; 1880, СХХI/1, 83-102; СХХIV/4, 121-152; 1881, СХХVI/2, 39-56; СХХVII/3, 121-133; 1882, СХХIX/1, 137-159; СХХХI/3, 110-129;
36. *Говори Сїевана Васина Поїовића народної засїуїника изборної коїшара шимановачкоїа, 9. сїјечња и 13. вељаче 1900. у сједницима Сабора Краљевине Хрвайшке, Славоније и Далмације, у Заїребу*, Тисак краљевске земаљске тискаре, 1900.

Resume: Stevan V. Popovic holds an important position in Serbian culture in the second half of the XIX century. As a boarder of Tekelija school, he graduated in law in Pesta, but dedicated his life and work to the process of enlightenment of Serbian people. He did literary work, wrote short stories and published them in Javor, Orao, Matica Srpska Chronicle and Serbian Illustrated Newspapers. He also wrote biographies of people who were important for the Serbs. He did literary review work as well. He published the first anthology of children's poems, "The Wreath of Poems". He edited and published different collections for children. He published Orao, the great illustrated calendar, which became a norm for calendars of those times. He was the editor of Serbian Illustrated Newspapers, and published the pedagogical paper "Serbian folk school" and the children's magazine "Radovan". Stevan V. Popovic did pedagogical, educational and literary work, and his work in Serbian literature for children puts him to one of the top places in Serbian literature of the type.

Key words: Stevan V. Popovic, publisher, man-of-letters, educator, critic, Serbian, short story, calendar, collection for children.

ДР НАДА ТОДОРОВ

Педагошки факултет

Сомбор

ОРИГИНАЛНИ НАУЧНИ ЧЛАНАК

ORIGINAL SCIENTIFIC PAPER

UDK: 371.3::82-34

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.27-36

БАЈКА У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ*

Резиме: У овом кратком излагању дате су основе истраживања о бајци у настави српског језика и књижевности. Аутор је у анализи давао шире образложење, посебно када су табеле у питању. Природа овог рада сужава такве могућности. Истраживањем је обухваћен како синхрони, тако и дијахрони приступ. Највећи део података представља новину у нашој науци.

Кључне речи: бајка, настава, школа, историја, интересовања, основна школа, рецепција, телевизија, филм, моделовање, омиљени писци, омиљене бајке.

Књижевно стваралаштво већине народа би било много сиромашније да у њима значајно место није заузела бајка. Као једна од најранијих приповедачких форми, она је својом једноставном композицијом и изразом, богатила детињства деце широм света.

Промењени животни услови, измењена духовна слика данашње цивилизације, нужно намеће питање колико бајка данас може да буде ученицима занимљива. Да би се отклониле ове недоумице, урађено је истраживање, чија је основна хипотеза била да *месито бајке у настави српског језика и књижевности у основној школи није целивитно исцрпљено*.

Подхипотезе истраживања су биле:

1. Не постоје подаци о континуитету бајке у наставном процесу.

* Овај рад представља експозе докторске дисертације под насловом *Бајка у настави српског језика и књижевности у основној школи* коју је аутор одбранио 2005. године на Филозофском факултету у Новом Саду пред комисијом: проф. др Марија Клеут, проф. др Љиљана Петровачки, проф. др Мара Ђукић и проф. др Тихомир Петровић

2. Интересовање према бајкама зависи од узраста.
3. Горња граница интересовања ученика у Србији разликује се од досадашњих страних и наших истраживања.
4. Постоје разлике међу срединама.
5. Не постоје битне разлике у интересовањима за бајку међу половима.
6. Рецепција бајке зависи од узраста.
7. Ученици су више заинтересовани за читање бајке него за филмску и позоришну верзију бајке.
8. Ученици се више опредељују за уметничке него за народне бајке.
9. Настава битно утиче на избор бајки и формирање критеријума за вредновање дела.
10. На избор бајки утичу и дела прочитана ван обавезног програма.
11. Потврдиће се теорија психоаналитичара о утицају бајки из раног детињства.

Задаци истраживања су били да се бајка посматра континуирано у наставном процесу.

Начин истраживања – за праћење историјског континуитета бајке у настави истражени су закони и уџбеници, а за други је анализиран узорак одговора 1.264 ученика од првог до осмог разреда из градске средине (Сомбор), сеоске (Чуруг) и приградске (Ветерник). Они су анонимно попуњавали упитник чији су задаци били затвореног и отвореног типа.

Време истраживања – март/април школске 2000/2001.

Методе обраде података – коришћене су дескриптивна, аналитичко-синтетичка, проценат, хи квадрат, Т- тест.

КОМПОЗИЦИЈА РАДА

1. Бајка као наставно и духовно наслеђе
2. Наши основци у свету бајки
3. Пол ученика и опредељеност за бајке
4. Рецепција бајке
5. Телевизија, филм, позориште и рецепција бајке
6. Омиљени писци бајки
7. Ученици и омиљене бајке
8. Примена теоријских и емпиријских резултата истраживања у настави.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

1. Бајка као наставно и духовно наслеђе

А) Драгоцен је спознаја о месту појединих књижевних врста у историји методике српског језика и књижевности, јер се на тај начин даје и синхрони и дијахрони приступ.

Б) Као основа за ово истраживање послужили су закони о образовању од 1860. године до данас, читанке и буквари са територија Хабсбуршке монархије, Турске царевине, Кнежевине Србије, Краљевине Србије, Краљевине СХС и послератне Југославије. Прегледано је, методом случајног узорка, преко 40 читанки до Првог светског рата, 20 између два светска рата и 10 после Другог светског рата. Такође су истражени поједини дечји часописи (*Зорица, Ластавица, Невен*).

В) **Резултати истраживања** до 1918. године показују:

- ❖ Бајки нема у законима, букварима, а ни у читанкама.
- ❖ **Први податак о бајкама** налази се у *Српском буквару* (Будим, 1872, Угарска краљевска штампарија) у коме је наведена реченица: „Ми радо приповедамо бајке“.
- ❖ Сва штива у читанкама су имала дидактичан карактер, са наглашеним етичким захтевима, али често без естетских квалитета.
- ❖ У њима су јасни васпитни задаци, а посебно је наглашена оданост према царевини, значај религије, вредност породице и љубави.
- ❖ Водило се рачуна о повезаности наставе језика и књижевности.
- ❖ **Бајке** у овом периоду живе у народном предању, али се објављују и посебна издања, а у дечјим часописима се налази добар избор уметничких и народних бајки.

Г) **Резултати истраживања** од 1918. године

- ❖ Први податак о бајкама налази се у *Читанци* објављеној у Загребу 1922. године.
- ❖ Други податак о бајкама нађен је у *Закону о радној школи* из 1936. године у Краљевини СХС. Пошто се у Закону о основној школи из 1918. године бајка не спомиње, могућа је каснија допуна закона јер су читанке увек биле пратиоци законских регулатива. Сигурно се бајка није могла појавити у читанци, а да није донета нека допунска уредба.
- ❖ После Другог светског рата бајка се налази у свим наставним плановима, али се мора истаћи да се смањује број бајки из народне књижевности.

Закључак

- ❖ Овај преглед показује да у настави бајка живи више од једног века.
- ❖ Новост истраживања је праћење континуитета постојања бајке у настави и анализа узрочно-последичних односа у њеном развојном току.

2. Наши основци у свету бајки

Нашим основцима је постављено питање која им је књижевна врста најомиљенија (басна, прича, песма, бајка, приповетка, роман, а остављена им је могућност да у рубрику *остало* упишу оно што желе).

Подхипотеза истраживања је била да ће постојати разлике међу срединама, а да ће граница интересовања према бајци бити другачија од оних које наводе истраживања у другим земљама.

Резултати доказују подхипотезу.

доб	песме	приче романи	басне приповетке	бајке	остало	R Total
I разред	30	26	32	50		138 10,9
II разред	40	12	22	84	12	170 13,4
III разред	40	22	20	72	10	164 13,0
IV разред	28	32	4	100	2	166 3,1
V разред	28	46	18	72	8	172 13,6
VI разред	36	54	6	36	10	142 11,2
VII разред	26	88	8	36	6	164 13,0
VIII разред	44	62	14	22	6	148 11,7
Column Total	272 21,5	342 27,1	124 9,8	472 37,3	54 4,3	1264 100

- У овој табели се уочавају интересовања наших ученика.
- Горња граница интересовања за бајке је **четврти разред** (преко 60% – једанест година). Граница интересовања у досадашњим истраживањима је код:
 - Шарлоте Билер седам година
 - Србољуба Игњатовића и Елизабет Хердок (девет година)
 - Адолфа Румпфа (десет година).
- Истраживање показује да постоје изразите разлике међу срединама. Највеће и најдуже интересовање показују ученици сеоске средине, што се може довести у корелацију са бројним факторима.
- У истраживању је доказана тврдња психолога да се недостатак бајке у једном периоду живота обично надокнађује у другом. То је присутно код ученика из Ветерника, јер су њихова интересовања у прва три разреда знатно мања у односу на њихове вршњаке из градске и сеоске средине, али су зато касније повећана.
- Истраживање показује и каква су интересовања према осталим књижевним делима.

3. Пол ученика и опредељеност за бајке

Развојна и дечја психологија наглашавају да постоје извесне разлике према интересовањима за поједине књижевне врсте у односу на пол деце. Приближан број дечака (622) и девојчица (642) омогућио је лакше сагледавање разлика.

Подхипотеза овог дела истраживања је била да неће постојати значајније разлике међу половима, као и срединама.

Резултати истраживања

- ❖ За бајке су више заинтересоване девојчице из сеоске и приградске средине.
- ❖ Незнатна је разлика у интересовањима према романима, мада су ипак за њега више заинтересоване девојчице.
- ❖ Дечацима су ближе басне и приче/ приповетке.
- ❖ У рубрици **остало** дечаке највише занимају стрипови, а девојчице дају различите одговоре.
- ❖ Разлике међу половима дате су у доњој табели. Када се оне прате у континуитету од I до VIII разреда, што је и дато у раду, онда се уочавају промене које су најчешће условљене когнитивним и емоционалним развојем.

пол	песме	приче романи	басне приповетке	бајке	остало	Total
девојчице	136	180	50	260	16	642 50,8
дечаци	136	162	74	212	38	622 49,2
Column Total	272	342	124	472	54	1264 100.0

Неочекиван резултат

- ❖ Према наводима многих психолога (Шардаков, Елизабет Хердок, Никола Рот) девојчице су више заинтересоване за поезију од дечака. У овом истраживању та тврдња је оспорена, иако су разлике незнатне. За поезију се опредељује 21,18% девојчица, а 21,80% дечака.
- ❖ Резултати показују да постоји специфичности наше средине.

4. Рецепција бајке

- ❖ У савременој настави рецепција је значајна за све предмете: на који начин ће дете доживети наставни садржај, како ће га прихватити је битан фактор за успешну реализацију наставних садржаја.

- ❖ Међутим, рецепцију није једноставно сагледати јер је она пре свега индивидуална, а условљена је бројним факторима: узрастом, претходним искуством, појмом лепог који није константна категорија, итд.
- ❖ Наши испитаници су описали шта бајка за њих представља, како је доживљавају.
- ❖ Одговори су класификовани по разредима, тражене су заједничке компоненте, извршена генерализација и дати изузеци.

Резултати истраживања су следећи:

- ❖ Нема разлике међу срединама.
- ❖ Разлике се испољавају према узрастима.
- ❖ Најмање информација су пружили ученици првог разреда. Они уживају у садржини, бајка им је лепа, а само понеки уочавају стилске особине.
- ❖ Рецепција се мења и до краја шестог разреда уживају у ликовима, описима, фабули, лепо повезују са етичким нормама, уочавају необичне речи, стил, композицију. Понеки свој доживљај везују за смешно. Углавном их бајка одушевљава јер зло не може да победи.
- ❖ Старији узраст (седми, осми разред) не ужива у бајкама. Ипак, мали део ученика одговара да им бајка чини живот лепшим.

Очигледно да су ученици бајкама понети из следећих разлога:

- подстичу их да маштају
- нема ратова
- разнолика тематика
- мали и беспомоћни остварују своје жеље
- упорношћу се може много постићи
- опуштају их
- откривају необичан свет
- добро побеђује
- подстичу на стваралаштво.

5. Телевизија, филм, позориште и рецепција бајке

- ❖ Различите могућност презентације књижевног дела сигурно остављају траг на рецепцију бајке.
- ❖ Оваквих истраживања код нас није било.

Резултати истраживања

На понуђене одговоре да ли више воле да читају бајку, гледају је као филм или позоришну представу добијени су следећи подаци.

пол	читање бајке	бајка у позоришту	екранизована бајка	Збир
девојчице	200	250	192	642 50,8
дечаци	182	292	148	622 49,2
Column Total	382	542	192	1264
	30,2	42,9	26,9	100,0

Разлози за оваква опредељења ученика могу бити бројни:

- природа драмског дела;
- коришћење различитих ефеката у разградњи утврђених клишеа бајки;
- дете се лакше поистовећује са јунацима;
- динамика развоја личности: деца више воле покрет, дешавање, непосредност;
- такво дело их подстиче на стваралаштво.

Разлике међу срединама

Школа	Читање бајке	Бајка у позоришту	Екранизована бајка	Збир
Сомбор	108	198	118	424 33,5
Чуруг	139	143	136	418 33,7
Ветерник	135	201	86	422 32,8
Укупно	382 30,2	542 42,9	340 26,9	1264 100,0

Shi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	13.85774	4	.00776
Likelihood Ratio	14.29940	4	.00640
Mentel – Haensyel test for linear association	3.55588	1	.05933
Minimum Expected frequency – 55.680			

Statistic	Value	ASE1	Val/ASE0	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.14648			.00776*1
*1 Pearson shi-square probability Number of Missing observations: 1				

Разлике међу половима

Школа	Читање бајке	Бајка у позоришту	Екранизована бајка	Збир
Девојчице	200	250	198	642 50,8
Дечаци	182	292	148	622 49,2
Укупно	382 30,2	542 42,9	192 26,9	1264 100,0

Shi-Square	Value	DF	Significance
Pearson	4.74141	2	.09341
Likelihood Ratio	4.7500	4	.09301
Mentel – Haensyel test for linear association	.49268	1	.48274
Minimum Expected frequency – 83.655			

Statistic	Value	ASE1	Va1/ASE0	Approximate Significance
Contingency Coefficient	.08629			.09341*1
*1 Pearson shi-square probability Number of Missing observations: 1				

У обе табеле се јасно уочавају разлике.

- ❖ **Када се погледају резултати комплетног истраживања, уочавају се диспропорције између интересовања ученика и понуђених наставних садржаја.**
- ❖ Деца имају свој укус, што показује и истраживање о омиљеним писцима бајки.

6. Омиљени писци бајки

- ❖ До сада није било оваквих истраживања код нас.
- ❖ Истраживање показује:
 - утицај домаће и школске лектире,
 - утицај ван обавезне лектире,
 - однос између уметничких и народних бајки.
- ❖ Питање у упитнику је било отвореног типа.

Резултати истраживања

- ❖ Ученици имају утврђене естетске критеријуме и бирају најбоље светске писце бајки.
- ❖ Омиљени писци су браћа Грим, Андерсен, а од наших Десанка Максимовић, Стеван Раичковић.
- ❖ Веће је интересовање за уметничке него за народне бајке
- ❖ За народне бајке су дуже заинтересовани ученици са села.
- ❖ На избор омиљене бајке утиче прочитана лектира тако да се често наслов наводи у оној години у којој се бајка чита.
- ❖ Избор омиљених писаца показује ипак сужени број аутора.

7. Ученици и омиљене бајке

- ❖ Овим делом истраживања се сагледало које су омиљене бајке наших основаца.
- ❖ До сада није било оваквих истраживања.
- ❖ Питање је било отвореног типа.

Резултати истраживања

- ❖ Више од 14% ученика нема омиљену бајку.
- ❖ Избор омиљених бајки потврђује Јунгову теорију, као и његовог настављача Бруна Бетелхајма, да бајке из најранијег детињства остављају најдубље трагове. Мали је избор омиљених бајки.

<i>РЕДОСЛЕД ОМИЉЕНИХ БАЈКИ</i>		
1.	<i>Снежана и седам пашуљака</i> (144)	11,39%
2.	<i>Пејелеуја</i> (142)	11,23%
3.	<i>Трнова Ружица</i> (78)	6,17%
4.	<i>Успавана лепошница</i> (60)	4,75%
5.	<i>Мачак у чизмама</i> (58)	4,59%
6.	<i>Баи челик</i> (54)	4,29%
7.	<i>Три прасеја</i> (52)	4,11%
8.	<i>Алиса у земљи чуда</i> (50)	3,96%
9.	<i>Црвенкапа</i> (46)	3,64%
10.	<i>Чардак ни на небу ни на земљи</i> (42)	3,32%

8. Примена емпиријских резултата у настави

- ❖ Резултати овог истраживања могу се применити у настави, посебно ако се има у виду да учитељи и наставници имају могућности самосталног избора у једном делу реализације наставних садржаја.
- ❖ Неопходно је повезати теоријска знања и резултате до којих се дошло.
- ❖ Могу се користити различити модели.
- ❖ Неопходна је вертикална повезаност градива од првог до осмог разреда.
- ❖ Бајке могу бити добра основа за повезивање наставе српског језика и књижевности.
- ❖ Оне чине основу за каснији рад у средњој школи, не само када су у питању жанровска одређења (први разред), већ и интерпретација дела која припадају типу литературе scientific fiction.
- ❖ Моделовање наставних јединица од првог до осмог разреда показује на који начин се може остварити хоризонтална и вертикална повезаност у тумачењу бајке од основне до средње школе.

Закључак: хипотеза је потврђена, дошло се до занимљивих и корисних података за наставни процес.

Resume: This short paper presents basics of research on fairy tale in teaching Serbian language and literature in primary school. The author gives a wider explanation in the analysis, particularly where tables are concerned. The nature of this work narrows down such possibilities. The research includes both synchronic and diachronic approach. Most of the information given is an innovation in our studies.

Key words: fairy tale, teaching, school, history, interests, primary school, reception, television, film, modeling, favorite writers, favorite fairy tales.

TATJANA TUBIĆ, PHD
NATAŠA BRANKOVIĆ, MA

Faculty of Education
Сомбор

PREGLEDNI ČLANAK
AUTHOR REVIEW

UDK: 371.14(4)

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.37-48

EUROPEAN TENDENCIES FOR TEACHER EDUCATION

Summary: 30th annual Conference of the Association for Teacher Education in Europe (ATEE) entitled „Teachers and their Educators – Standards for Development“ was held in Amsterdam in October this year. For ATEE, as a professional community of teacher educators in Europe, not only teacher quality should be one of our core activities, but it is also necessary to focus explicitly on the development of the quality of teacher educators in Europe. This paper presents the result of active participation of their authors at the Conference. The basic aim of this paper is to introduce colleagues in our country and all population which is interested with standards and competences for teachers and their educators in different countries. Further, this paper includes presentation of common principles for teacher competences in EU and some recommendations for policy-making at national and regional level.

Key words: teacher standards, teacher competences, teacher educators, teacher education.

INTRODUCTION

Teachers play a crucial role in supporting the learning experience of young people and adult learners. There are key players in how education systems evolve and in the implementation of the reforms which can make the European Union the highest performing knowledge-driven economy in the world by 2010. They recognize that high quality education provides learners with personal fulfillment, better social skills and more diverse employment opportunities. Their profession, which is inspired by values of inclusiveness and the need to nurture the potential at all learners, has a strong influence on society and plays a vital role in advancing human potential and shaping future generations. Therefore, to achieve its ambitious objective, the European Union views the role of teachers and their lifelong learning and career development as key priorities.

Teacher should be equipped to respond to the evolving challenges of the knowledge society, participate actively in it and prepare learners to be autonomous lifelong learners. They should, therefore, be able to reflect on the processes of learning and teaching through an ongoing engagement with subject knowledge, curriculum content, pedagogy, innovation, research, and the social and cultural dimensions of education (ATEE, 2005, European Commission, 2005).

STANDARDS AND THE QUALITY OF TEACHERS AND TEACHER EDUCATORS

Throughout Europe, there is a growing attention for the quality of teachers. The cause of this attention is a strong awareness that education plays an important role in the need for social and economic stability within Europe. The improvement of the quality of teachers will affect the quality of schools and the learning of pupils, and also contribute to the appeal of teaching as a profession. The need to increase the quality of teachers is motivated by the awareness that changes in society lead to new expectations of the role of education which in turn will lead to new demands on teachers and the need to formulate new competences.

The concern about the quality of teachers has led to policies that stimulate further development of the teaching profession. These policies are often focused on the development and definition of indicators that stimulate and support the quality of teachers and teacher education and the can be used to compare teacher quality by means of benchmarking. Many descriptions of indicators of competence and standards for teachers are examples of such indicators.

Definition of quality indicators takes place both on the national and a European level. On a European level, the need of such indicators is expressed in a variety of documents, including the OECD-document *Teachers Matter* (OECD, 2005), the EU documents *Common European Principles for Teachers Competences and Qualifications* (European Commission, 2005) and the ENTEP document *The European Teacher* (European Network on Teacher Education Policies, 2005).

ATEE support the effort to develop the quality of teachers. As an association for teacher education institutes and individual teacher educators in Europe, teacher quality is the very core and essence of their activities. From recent discussions within ATEE, it has become clear that the national debates on the quality of teachers differ from country to country. In some countries standards (or similar related concepts) are developed and used, while in other countries no formal standards exist. There are strong differences between the European countries with respect to:

- the involvement of teachers and other groups in society that define standards for teachers;

- the way in which the use of standards or other descriptions of teacher quality is restricted to initial teacher education or also relates to the work of teachers in schools;
- the amount of detail or broadness of the descriptions of standards or other quality descriptions;
- the amount of freedom or individual institutions to define standards on local level (guidelines or regulations);
- the attention towards standards for teacher educators (ATEE, 2005, European Commission, 2005).

In following charters we can introduce our colleagues in Serbia with professional standards and competences for teachers and teacher educators in three different countries.

PROFESSIONAL STANDARDS FOR DUTCH TEACHER EDUCATORS

This is an overview with the main elements:

1. The foundation: basic attitudes for teacher educators and premises

- is open to others, is a good listener; is dedicated, committed and involved; strives to solve problems with tact and diplomacy
- is focused on the development of participants and gives them responsibility for it.
- Models excellent/practices what she preaches.

2. Interpersonal competencies

- Creates a safe (working) atmosphere
- Empathizes with those they work with, provides free rein, monitoring, or confrontation according to their needs

3. Pedagogical competencies

- Create for student teachers an inspiring and stimulating learning environment
- Stimulate students to reflect on their experiences and to assess themselves on their own capabilities for the teaching profession

4. Organizational competencies

- Organizes her own work and private time well
- Improvises if necessary

5. Working with colleagues in the organization

- Works together with others in multi-disciplinary teams
- Actively contributes towards the development and implementation of the organization's outlook and policy

6. Working in a wider context

- Has a relevant network and keeps it up to date
- Contributes towards the (discussion about the) renewal of education and teacher education

7. Working on their own development

- Reflects systematically on their own pedagogical approach and (teaching) behavior towards students, colleagues and others
- Translates developments taking place in their own discipline and in the field of education into the vocational preparation of students and the continuous professional of (prospective) teachers (Klieme, 2005, Koster, 2005).

TEACHING COMPETENCIES IN SLOVENIA

1. Effective instruction

- subject knowledge and understanding
- effective transmission of subject knowledge
- knowledge of learners and learning process
- knowledge of theory of education
- planning, execution, evaluation of teaching
- familiarity with main educational documents
- linking aims, content and learner needs
- efficiently organizing learning activities
- encouraging different levels of knowledge
- use of interactive learning methods
- encouragement of active learning
- encouragement of project work
- encouragement of cross-curricular work

2. Life-long learning

- increasing learner motivation
- fostering learning strategies
- encouragement of flexibility
- encouragement of ICT literacy
- development of social skills

3. Classroom management and communication

- effective communication with learners
- management of learning community
- creating an encouraging learning environment
- establishing classroom discipline
- effective management of aggression
- establishing equal opportunities
- successful work with children with special needs

4. Assessment and evaluation

- development of assessment criteria
- evaluating individual progress
- appropriate use of different assessment methods
- assessment of social skills, learning strategies
- communication of learners' progress

5. Professional competencies in a more general sense

- positive attitude toward learners
- believing in learners' abilities
- adherence to ethic principles
- management of one's own professional development
- encouragement of positive values
- effective communication with parents
- cooperation with other teachers
- participation within community
- Openness toward other cultures (Peklaj, C., Marentič-Požarnik, B., Puklek-Levpušček, M., 2005).

STANDARDS OF PROFESSIONAL PRACTICE FOR GRADUATING TEACHERS IN AUSTRALIA

a. PROFESSIONAL KNOWLEDGE

1. Teachers know how students learn and how to teach them effectively

- have a critical knowledge of current learning theories and of pedagogical models from which they draw their practice
- have knowledge of theory and contemporary research in child and adolescent development and other fields of study which contribute to an understanding of student learning
- know the principles and skills of instruction and program design and know how to engage students actively in learning

- have a sound knowledge of the role of language and literacy in learning, of the conceptual, cognitive or developmental steps students make and of barriers to learning
- have a critical understanding of assessment, understanding its formative and summative uses and common applications
- are aware of how curriculum and assessment frameworks are structured to support learning

2. *Teachers know the content they teach*

- have a critical understanding of the content, processes and skills of the content areas they intend to teach
- are aware of the key concepts, structure and developments in their content areas
- know the methodologies, resources and technologies used to support and assess student learning within their curriculum areas
- know the importance of literacy and numeric to their content area and can incorporate strategies to support literacy and numeric in their teaching
- know how to integrate learning and student understanding across a number subject and curriculum areas
- are aware of tools and practices for assessing, recording and reporting student learning progress to parents and other stakeholders

3. *Teachers know their students*

- demonstrate empathy to positive regard for and rapport with students
- regard all students as capable of learning and demonstrate an understanding of and commitment to equity in their practice
- know how to identify the prior knowledge, the learning strengths and weaknesses of students, and other factors which impact on learning
- have an understanding of cultural and religious diversity and sociological factors which may influence the students they teach
- are aware of common teaching and classroom management challenges and develop appropriate professional responses to them
- understand the legal and ethical dimensions of teaching and nature of their professional commitment to students
- appreciate the position of trust they are given by parents/guardians and the community and are aware of ways parent/teacher partnerships can be developed

b. PROFESSIONAL PRACTICE

4. *Teachers plan and assess for effective learning*

- use their professional knowledge to establish clear, challenging and achievable learning goals for students as individuals and groups

- design lesson and unit plans which integrate a range of activities, resources, and materials to support learning, including the use of ICT and other learning technologies
- evaluate student responses and work samples, using a variety of strategies and tools to make appropriate assessments of learning and plans for future teaching and learning activities
- plan learning sequences and units which are consistent with curriculum statements and frameworks and assessment structures commonly used in schools
- monitor and record student learning, providing appropriate feedback to students on their progress and how to improve, and for reporting to parents

5. *Teachers create and maintain safe and challenging learning environments*

- establish clear expectations of behavior for a safe learning environment for all students
- model exemplary behavior for co-operative learning and positive interactions with others
- are aware of and can use a range of strategies to establish a positive and inclusive learning environment where all students can learn and are challenged
- manage the materials, resources and physical space of the classroom to ensure a safe and challenging environment for learning
- work within the legal and ethical framework expected of all teachers and maintain appropriate professional relationships with students
- work co-operatively and purposefully with colleagues and other responsibility for the learning and welfare of their students

6. *Teachers use a range of teaching practices and resources to engage students in effective learning*

- understand and employ strategies for building effective relationships with students, parents and colleagues
- model curiosity and enthusiasm for learning and are aware of strategies to make the content they teach accessible and relevant
- create opportunities for students to explore ideas and emerging understandings and to develop skills
- use a range of teaching approaches which foster independent and cooperative learning, cater for different learning needs and respond flexibly to the dynamics of the classroom
- access and use a range of teaching and learning resources and technologies to support student learning
- use effective oral, written and electronic communication skills to communicate with students their parents and colleagues

7. *Teachers reflect on, evaluate and improve their professional knowledge and practice*

- recognize the value of regularly reflecting on their professional knowledge and practice
- are aware of their own strengths, preferences and needs as a learner, and can identify areas for development as an emerging practitioner and member of the profession
- engage in discussion of contemporary issues and research in education
- demonstrate a commitment to continuing professional learning and employ effective strategies to develop their knowledge and refine their professional practice
- understand the structures and skills which underpin collegiate practice and demonstrate a capacity to work collaboratively within the profession

8. *Teachers are active members of their profession*

- are aware of the ways teachers typically engage with their profession, and demonstrate a capacity to do so themselves
- demonstrate a capacity to contribute to a professional learning community, school or wider community
- understand the social, political and ethical dimensions of education and within that framework can articulate a vision or philosophy of the role of a teacher and their work
- understand the professional behavior and ethical conduct expected of a teacher and demonstrate attitudes which would support professional behavior
- are aware of common administrative and professional duties and expectations of teachers (Keamy, K., Bottrell, C, Fildes, L., 2003, Department of Education and Training, 2005, Keamy, K., Bottrell, C., Newton, R., 2005).

COMMON EUROPEAN PRINCIPLES FOR TEACHER COMPETENCES

In this place we will discuss some common principles for developing policies which will enhance the quality and efficiency of education across the Union. The common European principles are

- **a well-qualified profession:** high quality education systems require that all teachers are graduates from higher education institutions and those working un the field of initial vocational education should be highly qualified in their professional area and have a suitable pedagogical qualification. Every teacher should have opportunity to continue their studies to the highest level in order to develop their teaching competences and to increase their

opportunities for progression within the profession. Teacher education is multidisciplinary. This ensures that teachers have extensive subject knowledge, a good knowledge of pedagogy, the skills and competences required to guide and support learners, and an understanding of the social and cultural dimension of education.

- **a profession placed within the context of lifelong learning:** teachers should be supported in order to continue their professional development throughout their careers. They and their employers should recognize the importance of acquiring new knowledge, and teachers should be able to innovate and use evidence to inform their work. They need to be employed in institutions which value lifelong learning in order to evolve and adapt throughout their whole career. Teachers should be encouraged to review evidence of effective practice and engage with current innovation and research in order to keep pace with the evolving knowledge society. They should be encouraged to participate actively in professional development, which can include periods of time spent outside the education sector, and this should be recognized and rewarded within their own systems.
- **A mobile profession:** mobility should be a central component of initial and continuing teacher education programs. Teachers should be encouraged to participate in European projects and spend time working or studying in other European countries for professional development purposes. Those who do so should have their status recognized in the host country. There should also be the opportunity for mobility between different levels of education and towards different professions within the education sector.

A profession based on partnerships: institution providing teacher education should organize their work collaboratively in partnership with schools, local work environments, work-based training providers and others stakeholders. Higher education institutions need to ensure that their teaching benefits from knowledge of current practice. Teacher education partnerships, which have an emphasis on practical skills and an academic and scientific basis, should provide teachers with the competence and confidence to reflect on their own and others' practice. Teacher education, in itself, should be supported and be an object of study and research (ATEE, 2005, European Commission, 2005).

RECOMMENDATIONS

In final charter, instead conclusions, we present some recommendations which are in line with these Common European principles:

1. The teaching profession should be well qualified.

- teachers should be graduates from a higher education institution or equivalent;

- those teaching in the field of initial vocational education should be highly qualified in their professional area and have a suitable teaching qualification;
- teacher education programs should be delivered in all three cycles (*bachelor, masters and doctorate within the meaning of the Bologna Process*) of higher education in order to ensure their place in the European higher education area and to increase the opportunity for advancement and mobility within the profession;
- the contribution of research and evidence based practice to the development of new knowledge of research and evidence based practice to the development of new knowledge about education and training should be promoted.

2. The teaching profession should be seen as a continuum which includes initial teacher education, induction and continuing professional development.

- Coherent and adequately resourced lifelong learning strategies, covering formal and non-formal development activities are needed to deliver continuous professional development for teachers. These activities, which include subject-based and pedagogical training, should be available throughout their careers and be recognized appropriately.
- the content of initial and continuous professional development programs should reflect the importance of interdisciplinary and collaborative approaches to learning.

3. A mobile teaching profession should be encouraged.

- mobility projects for teachers should be facilitated and promoted as an integral part of initial and continues professional development programs;
- initial and continuous professional development programs should ensure that teachers have the knowledge and experience of European co-operation to enable them value and respect cultural diversity and to educate learners to become EU citizens and globally responsible;
- opportunities to study European languages, including the use of specialist vocabulary, during initial teacher education and in continuous professional development programs should be available and promoted;
- Priority should be given to developing greater trust and transparency of teacher qualifications within Europe to allow for mutual recognition and increased mobility.

4. The teaching profession should work in partnership with other stakeholders.

Partnership between institutions where teachers will be employed, industry, training providers and higher education institutions should be encouraged in order to support high quality training and effective practice, and to develop networks of innovation at local and regional levels (ATEE, 2005, European Commission, 2005).

REFERENCES

1. ATEE (2005): Standards and the Quality of Teachers and Teacher Educators, Discussion paper presented at the 30th annual Conference of Association for Teacher Education in Europe, Amsterdam, Holland, <http://atee.nl>
2. Department of Education and Training (2005): Blueprint for Schools, The principles of Learning and Teaching P-12, Initiative Background Paper, <http://www.sofweb.vic.edu.au/pedagogy/plt/index.htm>
3. European Network on Teacher Education Policies, <http://www.pa-feldkirch.ac.at/entep/>.
4. European Commission, (2005): *Testing Conference on the Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*, Paper presented at the Conference Lifelong Learning: Education and Training policies, Brussel, Belgium, 20th-21st June
5. Keamy, K., Bottrell, C, Fildes, L. (2003): *From Good to Great*. Schools for Innovation and Excellence, Beechworth Middle Year Cluster. Institute for Education, La Trobe University. Albury-Wodonga.
6. Keamy, K., Bottrell, C., Newton, R. (2005): Tools or weapons? Professional standards for graduating teachers, Paper presented at the 30th annual Conference of Association for Teacher Education in Europe, Amsterdam, Holland, <http://atee.nl>
7. Klieme, E. (2005): Standards and Teacher Competences, Paper presented at the 30th annual Conference of Association for Teacher Education in Europe, Amsterdam, Holland, <http://atee.nl>
8. Koster, B. (2005): Standards for teacher educators: A straitjacket or stimulus for our professional development, Paper presented at the 30th annual Conference of Association for Teacher Education in Europe, Amsterdam, Holland, <http://atee.nl>
9. OECD (2005): Teacher Matter; Attracting, developing and retaining effective teachers, Paris
10. Peklaj, C., Marentič-Požarnik, B., Puklek-Levpušček, M. (2005): Identification of existing and desired teaching competencies - and what next? Paper presented at the 30th annual Conference of Association for Teacher Education in Europe, Amsterdam, Holland, <http://atee.nl>

Rezime: 30. godišnja Konferencija Udruženja za obrazovanje nastavnika u Evropi (ATEE) pod nazivom «Nastavnici i oni koji ih obrazuju – standardi za razvoj» održana je u Amsterdamu oktobra 2005. Za ATEE, kao profesionalnu zajednicu onih koji u Evropi obrazuju nastavnika, jedna od središnjih aktivnosti ne treba da bude samo kvalitet nastavnika, nego je takođe neophodno da se izričito fokusira na razvoj kvaliteta onih kojih obrazuju nastavnike u Evropi. Ovaj članak prikazuje rezultat aktivnog učešća njegovih autora na Konferenciji. Osnovni namera ovog članka jeste

da uvede kolege u našoj zemlji i svu zainteresovanu javnost sa standardima i kompetencijama nastavnika i onih koji ih obrazuju u različitim zemljama. Dalje, članak predstavlja i zajedničke principe nastavničkih kompetencija u EU i daje neke preporuke za kreiranje obrazovne politike na nacionalnom i regionalnom nivou.

Ključne reči: standardi nastavnika, kompetencije nastavnika, obrazovanje nastavnika, stručnjaci koji obrazuju nastavnike.

SAVREMENA RAZREDNA NASTAVA

DR PRVOSLAV JANKOVIĆ

Pedagoški fakultet

Sombor

PREGLEDNI ČLANAK

AUTHOR REVIEW

UDK: 37.064

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.49-62

UČITELJ U SVOME KOLEKTIVU

«Lice je svedok namere duha»

Latinska izreka

Rezime: Značaj i vpitnu moć kolektiva isticali su još pedagoški klasici. Naročito ako je dobro integrisan, raspoláže pedagoškim autoritetom i deluje u pravcu ostvarenja jasno postavljenih ciljeva. U ovom radu iznete su karakteristike i problemi sa kojima se sreću nastavnički kolektivi u savremenoj osnoivnoj škli. Naročito u aspektima: dobre ili loše komunikacije, opažanja sebe u svome kolektivu, opažanja problema koji nastavnički kolektiv razjedinjuju i slabe mu pedagoški autoritet, kao i mogućih uzroka koji izazivaju nesporazume, sukobe i slabljenje motivaciju za rad.

Ključne reči: nastavnik, kolektiv, komunikacija, pedagoški autoritet, motivacija za rad.

PROBLEMI U VEZI SA NASTAVNIČKIM KOLEKTIVOM

Šta je kolektiv uopšte a šta nastavnički kolektiv; šta dobar kolektiv u bitnim crtama karakteriše; može li pojedinac bez kolektiva; vaspitna snaga ili značaj nastavnčkog ili pedagoškog kolektiva; pedagoški autoritet nastavnčkog kolektiva (pojam, sticanje, očuvanje i gubitak); da li rezultati rada škole zavise od kvaliteta nastavnčkog kolektiva; kako se osećamo u lošem a kako u dobrom nastavnčkom kolektivu; da li kolektiv može uticati na motivaciju, radni elan i efekte pedagoškog rada; kakvo mesto zauzima kolektiv i atmosfera u kolektivu u hijerarhiji motivacije za rad; da li se mogu poboljšati psihološka atmosfera i odnosi u kolektivu i dr.

Na osnovu onoga što je u najvažnijem smislu o nastavnčkom kolektivu u stručnoj literaturi već zabeleženo i naročito na osnovu rezultata jedne ankete koju smo

povodom ovog seminara sproveli u jednoj vojvođanskoj osnovnoj školi, mi bismo se sada u najkraćim crtama zadržali na sledećim pitanjima:

1. Šta karakteriše dobar ili delotvoran nastavnički kolektiv?
2. Na koji način se prepliću individualni i kolektivni pedagoški autoritet kao snaga i sredstva školskog vaspitanja?
3. Šta sačinjava uslove i veštine uspešnog komuniciranja kao pretpostavke dobrih međuljudskih odnosa, razumevanja i saradnje u nastavničkom kolektivu?
4. Šta učitelji i drugi nastavnici jedne vojvođanske seoske škole (Susek) konkretno misle o dobrim ili lošim svojstvima nastavničkog kolektiva, o motivima koje za svoj rad i zalaganje nalaze u kolektivu i o sistemu mera za razvoj i unapređenje svoga kolektiva?

POJAM I ULOGA NASTAVNIČKOG KOLEKTIVA

Nastavnički kolektiv stručnom terminologijom označava se i kao *pedagoški kolektiv*. Takav kolektiv na nivou jedne škole sačinjavaju svi nastavnici i stručni saradnici.

Ma šta da se učini zbog prirode posla koji se u jednoj školi obavlja, škola svoju svrhu, ciljeve i zadatke ne može ostvariti samo individualnim angažovanjem pojedinih nastavnika. Neophodno je i ujedinjeno i ka istom cilju usmereno angažovanje nastavničkog kolektiva u celini. Tim pre što ujedinjen i dobro integrisan nastavnički kolektiv predstavlja najveću vaspitnu snagu jedne škole.

Prednost kolektivnog nad individualnim vaspitnim delovanjem sastoji se naročito u tome što, kako se to obično tvrdi: kolektivno (grupno, timsko) delovanje *jača kapacitet* (stavljajući u akciju više individualnih znanja i sposobnosti), *povećava inspiraciju i motivaciju*, neretko (vedrom atmosferom, dobrom saradnjom i dobrim međusobnim odnosima) *smanjuje broj izostanaka s posla* i omogućava nastavnicima da zadovolje svoje prirodne potrebe za *pripadanjem i osećajem prijateljstva*.

KARAKTERISTIKE DELOTVORNOG NASTAVNIČKOG KOLEKTIVA

Delotvornom nastavničkom kolektivu pripisuje se mnoštvo pozitivnih karakteristika. Najčešće, to su:

- reč je o grupi strukovno srodnih ljudi koji su dobro organizovani i povezani zajedničkim radnim zadacima i obavezama,
- dobro postavljena i sprovedena organizacija,
- kolektiv ima programom rada,
- svaki člana kolektiva je dobro profesionalno prilagođen,
- osećanje kolektivizma,

- pedagoškim autoritetom raspolažu kako članovi tako i kolektiv u celini,
- osećanje kolektivizma,
- lako i uspešno komuniciranje između članova kolektiva.

Dobar nastavnički kolektiv još odlikuje: disciplina, organizaciona čvrstina, jedinstvo, visok radni elan, visoki rezultati rada, međusobno uvažavanje i poštovanje, osećanje pripadnosti kolektivu, sloboda da se svako izrazi, konstruktivan pristup problemima, demokratska i radno podsticajna atmosfera, dinamika u smislu postojanja jasnih perspektiva razvoja kolektiva itd.

Kolektivizam – u opštijem smislu je sklonost jedne osobe za život u kolektivu. To podrazumeva: kooperativnost, drugarstvo, prihvatanje grupnih ciljeva, vrednosti i normi, solidarnost, spremnost za određeno žrtvovanje radi ostvarivanja zajedničkih ciljeva, sistem uverenja prema kojima bi trebalo prednost dati kolektivnom i sl. U negativnom smislu kolektivizam se shvata kao gušenje individualnosti. Sa antropološkog stanovišta kolektivizam treba razvijati kao suprotnost egoizmu, usamljenosti i nedruštenosti.

Kao što pojedinac poseduje individualnu svest tako kolektiv, tvrdi poznati francuski sociolog E. Dirkem, poseduje kolektivnu svest kao poseban oblik ljudske svesti. U pitanju su isti ili slični stavovi i uverenja, opšte prihvaćen sistem vrednosti, moral i dr.

Pedagoški autoritet je svojstvo bez kojeg se ne može ni zamisliti osoba koja vaspitava. To je nešto što nastavnik mora steći, njime se kao sredstvom u procesu vaspitanja koristiti i, što je naročito teško, očuvati ga.

U pitanju je ugled koji nastavnik uživa kod svojih učenika, roditelja i u društvenoj sredini. To je i ugled koji imamo u svome kolektivu.

Ugled jednog učitelja dovodi se najpre u vezu sa time koliko je on: posvećen svome pozivu i deci, human, pravičan, radan, poštuje ljudsku i dečju ličnost, korektan u odnosu sa drugima, stručan, prihvaćen u svojoj sredini i u svome kolektivu, dosledan, čvrst, nepokolebljiv, ambiciozan i sl. (Pedagoški rečnik 1, 1967, 58–59).

Autoritet može biti pravi i lažni. Pravi se stiče i održava onime što ga u pozitivnom smislu karakteriše, dok je lažni autoritet proizvod straha, slepe ljubavi i dobre, rezonerstva, podmićivanja i sl.

Pedagoški autoritet se prvenstveno povezuje sa ličnim osobinama jednog učitelja, ali se dovodi i u vezu sa jednom školom kao institucijom, sa ugledom jednog nastavnčkog kolektiva, sa pozitivnom tradicijom, rezultatima rada i drugim merilima.

Svako svoj autoritet stiče svojim znanjem, radom i korektnošću. Međutim, na sticanje ili rušenje pedagoškog autoriteta jednog učitelja može u velikoj meri uticati i kolektivni pedagoški autoritet kojim raspolaže jedna škola ili nastavnici u celini.

Kolektiv u kome niko nikoga ne poštuje nema onu vaspitnu snagu kojom raspolažu dobro integrisani i na osnovu visokih rezultata rada afirmisani kolektivi. Zbog toga nije slučajno što je naš psihijatar S. Bojanin, kao dobar poznavalac školskih prilika, još pre petnaestak godina ocenio da je naša škola ozbiljno „obolela”. On je to di-

jagnostikovao u smislu: poremećenih međuljudskih odnosa, gubitka osećaja za druge, egoizma, nelojalne konkurencije, prestiža po svaku cenu, uvreženog mišljenja da se vlastiti autoritet može najlakše steći rušenjem autoriteta ili ugleda svojih kolega itd.

Ovakvim ponašanjem mi zaboravljamo da su za naš autoritet zaslužni i drugi. Pre svega škola kao institucija, tradicija, nauka koju eksploatišemo, oni koji su u našoj školi pre nas radili, a u velikoj meri i oni koji pored nas savesno rade ili na razne način svесno naš autoritet ruše ne videći da time još više ruše i svoj ugled.

O ličnom ili o nastavničkom autoritetu uopšte već je odavno mnogo čega izrečeno (K. Levin, K. D. Levitov, N. D. Levinov, V. Đurić, M. Mijušković i mnogi drugi, a naročito pedagoški klasik A. S. Makarenko) i to uvek sa jednom napomenom: da se bez pedagoškog autoriteta u vaspitanju ne može skoro ništa značajno ostvariti. Zbog toga se često može čuti i to da nastavnik više vaspitava snagom svoje ličnosti nego snagom onoga što zna.

Pozitivan primer očuvanja institucionalnog, naučnog, strukovnog i ličnog ugleda ili autoriteta su npr. zdravstveni radnici. Malo ko može reći da je čuo kako se jedan lekar o stručnosti drugog lekara nepovoljno izražava.

Dobra međuljudska komunikacija – Pošto je čovek socijalno biće on je nužno upućen na druge ljude, a to znači da sa njima mora komunicirati. Od veštine interpersonalnog ili međugrupnog komuniciranja zavisi sporazumevanje, lični uspeh pa i izvršavanje radnih zadataka u jednom radnom kolektivu. Dobrom komunikacijom preventivno se deluje i na moguće konflikte u kolektivu.

Kada govorimo o učitelju i njegovoj profesionalnoj ulozi, treba imati u vidu da je i sam pedagoški akt jedan specifičan vid komuniciranja.

Na određen način od uspešne komunikacije zavise i međuljudski odnosi, a od međuljudskih odnosa zavisi psihološka atmosfera u kolektivu i rezultati rada. To je očigledno i iz navoda B. Petza da na radni elan i motivaciju za rad deluje mnoštvo faktora kao što su: zvanje, uspeh, socijalni faktori, plata, fizička i psihička radna atmosfera i, posebno, međuljudski odnosi.

U vezu sa uspešnom međuljudskom komunikacijom (dobrim odnosima) dovede se naročito sledeća pitanja:

1. Koji je osnovni uslov uspešne komunikacije?
2. Može li se uspešna komunikacija podvesti pod neka pravila?
3. Kako da nas drugi najlakše razumeju?
4. Kako da mi druge najlakše razumemo?
5. Šta uspešnu komunikaciju ometa?
6. Koji su principi uspešne komunikacije?

Osnovni **uslov uspešne komunikacije** jeste da osoba kojoj se obraćamo dobro razume naše poruke i namere i da prihvati učešće u procesu komuniciranja.

Najvažnija tri **pravila uspešne komunikacije** su:

1. govoriti tako da nas onaj kome se obraćamo čuje i razume;
2. slušati druge da bi ih razumeli i

3. izbegavati ponašanje koje ometa uspešnu komunikaciju.

Drugi će nas lakše razumeti:

1. kada govorimo jasno,
2. kada tačno znamo šta nekome želimo saopštiti,
3. kada ne koristimo nelogične, dugačke i složene rečenice,
4. kada usmerimo pažnju na govor svog tela,
5. kada obratimo pažnju na stil i mogućnosti sagovornika.

Druge ćemo bolje razumeti:

1. ako pokušamo da shvatimo više od onoga što nam je rečeno,
2. ako otkrijemo nameru sagovornika,
3. ako obraćamo pažnju na govor tela sagovornika,
4. ako pažljivo slušamo sagovornika (pogledom, izrazom lica, klimanjem glave, korišćenjem paralingvističkih signala kao što su «mmm», «da», «zaista», «uzdisanje», smejanje», «pljeskanje», «gledanjem pravo u oči» i sl.),
5. ako podstičemo sagovornika da govori hvaleći ga,
6. ako proveravamo da li smo sagovornika dobro razumeli (koristeći se tehnikama aktivnog slušanja kao što su objašnjenje, parafraziranje, sumiranje i sl.).

Uspešnu komunikaciju ometa:

1. ako mislimo na ono što želimo reći dok naš sagovornik govori, umesto da se na njega skoncentrišemo,
2. kada prekidamo sagovornika,
3. pokušavamo pretpostaviti šta nam sagovornik želi reći,
4. dajemo savete ili tražimo rešenja za našeg sagovornika,
5. potcenjujemo predmet rasprave,
6. čitamo ili pišemo dok nam neko govori ili dok nam se obraća,
7. skrivamo obostrana osećanja.

Principi uspešne komunikacije:

1. pokazivanje da nas zanima sagovornik te pokušavamo da ga bolje razumemo,
2. dozvoliti drugoj osobi da govori i pažljivo je saslušati,
3. govoriti o stvarima koje zanimaju druge ljude,
4. biti oprezan sa kritikama,
5. pažljivo iskazivati svoje zahteve,
6. priznavanje vlastitih grešaka,
7. hvaljenje onog što je vredno hvale,
8. pokušaj zamišljanja sebe u ulozi druge osobe,
9. izbegavati svađu i ne protivrečiti,
10. ne štedeti osmehe.

Bez uspešne komunikacije nema dobrih međuljudskih odnosa a ni saradnje ili kooperacije u radnom kolektivu.

Pretpostavke dobre ili uspešne komunikacije sadržane su i u sledećoj tabeli.

Tabela 1: *Važnije pretpostavke uspješne međuljudske komunikacije*

USLOV, VEŠTINE I PRINCIPI USPEŠNE KOMUNIKACIJE	
<i>Uslov uspješne komunikacije</i>	Da osoba kojoj se obraćamo dobro razume naše poruke i namere i da prihvati učešće u procesu komuniciranja
<i>Pravila uspješne komunikacije</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. da govorimo tako da nas onaj kome se obraćamo čuje i razume 2. da slušamo druge kako bi ih razumeli 3. da izbjegnemo ponašanje koje ometa uspješnu komunikaciju
<i>Kada će nas sagovornik lakše razumeti</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ako govorimo jasno 2. tačno znamo šta sagovorniku želimo saopštiti 3. ne koristimo nelogične, dugačke i suviše složene rečenice 4. ako vodimo računa i o govoru svoga tela 5. ukoliko vodimo računa stilu i o mogućnostima sagovornika
<i>Kada sagovornika lakše razumemo</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. ako shvatimo više od onoga što nam je rečeno 2. ako otkrijemo nameru sagovornika 3. ako obratimo pažnju na govor tela sagovornika 4. ako pažljivo slušamo sagovornika (pogledom, izrazom lica, 5. klimanjem glave, korišćenjem paralingvističkih signala 6. ako podstičemo sagovornika da govori hvaleći ga 7. ako proveravamo da li smo sagovornika dobro razumeli (koristeći se tehnikama aktivnog slušanja kao što su objašnjenje, parafraziranje sumiranje i sl.)
<i>Šta ometa uspješnu komunikaciju</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. kada mislimo na ono što mi želimo reći umesto da pratimo dok sagovornik govori 2. kad prekidamo sagovornika dok govori 3. ako pokušavamo pretpostaviti šta nam sagovornik želi reći 4. ako dajemo savete ili tražimo rešenja za našeg sagovornika 5. ako potcenjujemo predmet rasprave 6. ako čitamo ili pišemo dok nam neko govori ili dok nam se obraća 7. ako skrivamo obostrana osećanja
<i>Principi uspješne komunikacije</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. pokazati sagovorniku da nas predmet razgovora interesuje i da ga želimo razumeti 2. dozvoliti sagovorniku da govori i pažljivo ga saslušati 3. govoriti i o stvarima koje zanimaju druge ljude 4. biti oprezan sa kritikom 5. pažljivo iskazivati zahteve 6. priznati svoje greške 7. hvaliti onog što je vredno hvale 8. zamisliti sebe u ulozi sagovornika 9. izbegavati svađu i ne protivrečiti 10. ne štedeti osmehe

KAKO NASTAVNICI OPAŽAJU SVOJ KOLEKTIV I SEBE U NJEMU

Šta o nastavničkom kolektivu neposredno misle učitelji i ostali nastavnici pokušali smo za potrebe ovog seminara utvrditi anketiranjem nastavnika u jednoj osnovnoj školi u Vojvodini. U pitanju je 36 anketiranih nastavnika seoske Osnovne škole „Jovan Popović” u Suseku. Istraživanjem izvršenim prošle nedelje, a primenom posebno za tu priliku sačinjene ankete (prilog) nameravali smo utvrditi:

1. Šta nastavnički kolektiv karakteriše kada se za njega kaže da je «dobar»?
2. Šta je to što je u vezi sa nastavničkim kolektivom a što pojedinca kao njegovog člana emotivno pogađa?
3. Koje mesto nastavnički kolektiv zauzima u hijerarhiji motiva za rad u prosveti?
4. Na koji način se mogu poboljšati atmosfera i odnosi u kolektivu?

Odgovore na svako od ovih pitanja dala nam je analiza dobijenih odgovora, za koju su, suprotno našim očekivanjima, ispitivani pokazali neobično veliko interesovanje, koje smo uneli u tabele koje slede.

ŠTA PO MIŠLJENJU NASTAVNIKA KARAKTERIŠE DOBAR KOLEKTIV

Prema mišljenju ispitivanih nastavnika svojstva dobrog nastavničkog kolektiva prema rangiranju značajnosti prikazali smo sledećom tabelom.

Tabela 2: *Odlike dobrog nastavničkog kolektiva*

Red. br.	KARAKTERISTIKE DOBROG KOLEKTIVA	Rang znač.
1.	Kolektiv je u celini okrenut onome što čini ulogu i zadatke škole	I
2.	Svaki član kolektiva kao ličnost dobro je profesionalno prilagođen (vlada svojim emocijama, dobro procenjuje situaciju i druge, povlači ispravne poteze i sl.)	II
3.	Spremnost članova kolektiva da se ispomažu i saraduju	III
4.	Kolektiv je dinamičan jer se neprestano razvija i u pozitivnom pravcu napreduje	IV
5.	Vedra atmosfera u kolektivu	V
6.	Korektan odnos uprave prema kolektivu i pojedinim nastavnicima	VI

Red. br.	KARAKTERISTIKE DOBROG KOLEKTIVA	Rang znač.
7.	Svako u kolektivu može da se usavršava i napreduje prema svojim potrebama	VII
8.	U kolektivu nema političkih, verskih, nacionalnih i drugih podela i sukoba	VIII
9.	Uprava škole koristi se demokratskim stilom rukovođenja	IX
10.	Praktikuje se druženje nastavnika u školi i izvan škole	IX
11.	Svako je sebe našao u svom poslu i zadovoljan je onim što radi	X
12.	Svi gledaju svoj posao i niko nikoga ne ogovara, ne zavidi mu i sl.	X
13.	Korektan odnos pojedinih članova i kolektiva u celini prema upravi	XI
14.	Nastavnički kolektiv je u pogledu biološkog pola uravnotežen	XII

ŠTA MOŽE POGODITI NASTAVNIKA KAO ČLANA JEDNOG KOLEKTIVA

Ima više razloga zbog kojih jedan nastavnik može biti pogođen ili uznemiren zbog stanja u svome kolektivu. U tabeli koja sledi naveli smo 21 uzrok, s tim da ih nismo rangirali jer je bilo veliko kvalitativno raspršivanje rezultata, a mali broj ispitanika.

Tabela 3: *Uticaj nastavničkog kolektiva na osećanja nastavnika*

ŠTA MOŽE NEPRIJATNO DA POGODI NASTAVNIKA	
1.	Nesloga, svađa i narušeni međuljudski odnosi
2.	Pakost, zavist, ljubomora, ogovaranje i svakojako spletkarenje
3.	Nekolegijalnost
4.	Odsustvo razumevanja za probleme svojih kolega
5.	Nizak prag tolerancije
6.	Loš i nekompetentan direktor (uprava)
7.	Grupašenje (naročito nastavnički lobi koji deluje na štetu učitelja)
8.	Nepravilnosti i nekorektnost

ŠTA MOŽE NEPRIJATNO DA POGODI NASTAVNIKA	
9.	Ponižavanje drugih
10.	Razgovori o temama koje nemaju veze sa školom ili unapređivanjem nastave
11.	Kada neko gleda samo svoj posao i nema interesovanja za druge stvari
12.	Nedruštenost
13.	Licemerstvo
14.	Privilegije i favorizovanje pojedinaca
15.	Sebičnost
16.	Neopravdana kritika
17.	Nezainteresovanost za saradnju
18.	Neodgovornost
19.	Nezainteresovanost za usavršavanje i napredovanje (za seminare i sl.)
20.	Kada neko traži pomoć, pozajmicu i sl., a ništa ne daje
21.	Umišljenost u smislu «Ja sve znam»

DA LI JE U PREDNOSTI NASTAVNIK KOJI RADI IZVAN KOLEKTIVA

Izvan nastavnčkog kolektiva, koji se nalazi u centralnoj školi, rade oni nastavnici koji su razmešteni po isturenim kombinovanim odeljenjima ili u tzv. nepodeljenoj školi. To su oni nastavnici za koje se može reći da nemaju kolektiv. Teorijski gledano oni nemaju ni probleme uzrokovane poremećenim odnosima u kolektivu. Šta o tome ispitivani nastavnici misle, prikazali smo sledećom tabelom.

Tabela 4: *Teškoće rada u isturenim odeljenju (izvan kolektiva)*

NEDOSTACI RADA IZVAN KOLEKTIVA CENTRALNE ŠKOLE (KOMB. ODELJENJE ILI NEPOD. ŠKOLA)	
1.	Nemamo ili kasno dobijemo potrebne informacije
2.	Nemamo uvid u to šta se događa u centralnoj školi i kolektivu
3.	Nikome ne godi da bude sam u zgradi

NEDOSTACI RADA IZVAN KOLEKTIVA CENTRALNE ŠKOLE (KOMB. ODELJENJE ILI NEPOD. ŠKOLA)	
4.	Nastavnik nema s kim da razmenjuje zapažanja
5.	Mnogo je više posla u izdvojenim odeljenjima
6.	Biti izdvojen iz nastavničkog kolektiva centralne škole znači hendikep
7.	To možda može biti prednost, ali to zna onaj ko u tome ima iskustva

KOLEKTIV KAO MOTIV RADA I ZALAGANJA

U industrijskoj psihologiji odavno je utvrđeno da plata ne mora biti najvažniji motiv zbog čega neko radi u jednom zanimanju, već da u tom pogledu obično prednjače dobri odnosi i psihološka atmosfera u kolektivu. Da li je po sredi to i u našem slučaju, prikazali smo sledećom tabelom.

Tabela 5: *Uloga nastavničkog kolektiva u motivaciji za rad*

KOLEKTIV U HIJERARHIJI MOTIVA ZA RAD		
<i>Red. br.</i>	<i>Motivi koji pokreću nastavnika da radi</i>	<i>Rang</i>
1.	Ljubav prema deci i nastavničkom pozivu	I
2.	Rad pričinjava zadovoljstvo i osećaj više vrednosti	II
3.	Vedra atmosfera i drugarski odnosi u kolektivu	III
4.	Dobra organizacija rada, pri čemu je svako kompetentan i odgovoran	IV
5.	Plata	V
6.	Demokratski stil rukovođenja kojim se koriste direktor i uprava škole	VI

Između ostalih stavova i mišljenja bilo je i ovakvih:

- «Učitelj je dobar ako je stručna i dobro profesionalno prilagođena osoba. Međutim, to ipak nije dovoljno jer da bi preživeo čim iz škole dođe kući on «juri» za dopunskom zaradom, a to ga sprečava da se više posveti svome pozivu i stručnom usavršavanju.»
- «Povoljnijoj atmosferi rada najviše će doprineti poboljšanje zarada i materijalne osnove rada.»

- Pošto su priče o materijalnoj osnovi prosvete i platama odavno otrcane, jedan učitelj se poslovično izrazio ovako: „Što se tiče materijalne osnove prosvete danas o tome ne вреди ni govoriti jer je to Muža jarca u rešetu.”

UZROCI POREMEĆAJA ILI SUKOB A U NASTAVNIČKOM KOLEKTIVU

Najčešći uzroci sukoba u nastavničkom kolektivu su:

- razlike u tome šta i kako ocenjujemo kod učenika (u pitanju su različiti kriterijumi ocenjivanja na nivou razredne i predmetne nastave, razlike u kriterijumu od jednog do drugog učitelja, delovanje halo efekta ili obrasca jedne ličnosti – u smislu „čime ona raspolaže pa to prenosi”;
- razlike u vaspitnom stilu;
- očekivanja da me kolega podrži i kada nisam u pravu;
- nekorektnost ili neprincipijelnost pojedinih kolega;
- korišćenje nedozvoljenim sredstvima (npr. u prikupljanju učenika za svoje odeljenje ili pri formiranju odeljenja);
- grupašenje po raznim osnovama;
- stvaranje sebi privilegovanog položaja u školi;
- odsustvo osećanja ravnopravnosti;
- neodgovoran odnos prema radnim obavezama.

Uzroci sukoba, dalje, mogu biti i: osećaj nedovoljne i neadekvatne iskorišćenosti ili upošljenosti na radnom mestu (što je u vezi sa organizacijom rada i rukovođenjem), kada se direktor ili uprava škole malo ili nimalo ne interesuju za privatne probleme svojih nastavnika (Z. Bujas, 1964, 317), nema jedinstva upravljanja, nema mogućnosti da dođe do izražaja vlastita inicijativa (npr. u smislu inoviranja nastave), nisu dobro promišljeni nalozi uprave, stil zapovedanja, nemogućnost učestvovanja u odlukama koje treba izvršavati, neobrazloženi nalozi, snažni zaokreti ili promene u životu i radu škole, nema doživljaja zajedničkog uspeha, nema zajedničkog jezika itd.

Mnogi uzroci poremećaja odnosa mogu poticati iz tzv. neverbalne komunikacije, kao što su npr.: dvosmislenost, sarkazam (pozitivan osmeh uz negativnu namrgođenost), «govor tela», znakovi nadmoći i nesigurnosti, negativna ili pozitivna pozornost, način upotrebe prostora, garderoba i sl.¹ Neverbalni znaci ne «obavezuju» kao reči, ali su i oni veoma značajni u komunikaciji i odašiljanju poruka. Osim toga, mi često više verujemo neverbalnoj nego li verbalnoj poruci, ističe S. Neill (1994), pa je zbog toga, po ovom autoru, veoma važno razvijati i neverbalnu komunikaciju.

¹ Interesantno štivo u kojem se detaljno razmatra neverbalna komunikacija u razredu izloženo je u knjizi autora Sean Neill «Neverbalna komunikacija» u prevodu i izdanju EDUCA, Zagreb, 1994.

PREDLOZI ZA POBOLJŠANJE NASTAVNIČKOG KOLEKTIVA

Prema mišljenju ispitanih nastavnika postoji mnoštvo načina ili mera da se međuljudski odnosi u kolektivu poprave. Neke od takvih mera prikazali smo sledećom tabelom:

Tabela 6: *Kako nastavnički kolektiv učiniti boljim*

PREDLOZI ZA POBOLJŠANJE ATMOSFERE, ODNOSA I RADNOG ELANA U KOLEKTIVU	
1.	Poboljšati uslove života i rada
2.	Unaprediti organizaciju rada i rukovođenja i ravnomerno raspodeliti poslove
3.	Otkloniti uzroke mogućih sukoba uloga i nadležnosti
4.	Potpunije i pravilnije razumeti potrebe i probleme učenika, kolega, uprave i tehn. osoblja škole
5.	Povisiti nivo tolerancije i saradnje, a naročito svesti o pozivu prosvetnog radnika
6.	Ne biti nadmen u odnosu na kolege (npr. kao predmetni nastavnici u odnosu na učitelje)
7.	Vrednovati i nagrađivati svakoga prema radu
8.	Praktikovati ekskurzije i izlete za nastavnike
9.	Povećati platom i drugim sredstvima motivaciju za rad
10.	Podići nivo brige društva o prosveti
11.	Da svaki član kolektiva razmisli šta bi on lično mogao učiniti za bolje odnose u kolektivu
12.	Poštovati svačiju ličnost
13.	Biti spreman saslušati kolegu
14.	Poboljšati materijalnu osnovu rada
15.	Učiniti što je neophodno da roditelji i društvo više cene rad nastavnika
16.	Selekcijom prosvetnih radnika sprečiti da se u nastavničkom kolektivu nađu osobe koje su nekorektno i netolerantne

Na osnovu ovde iznetih podataka, naročito onih koji se tiču motiva rada, primećuje se da je plata kao motiv rada tek na petom mestu. U nekim ranijim istraživanjima ona obično zauzima treće mesto. Razlog ove promene je verovatno za život jeftinija seoska sredina ili mogućnost dopune kućnog budžeta radom u poljoprivredi.

LITERATURA

1. Bujas, Z. i Pez, Boris (1964): *Psihofiziologija rada*, Zagreb: Izdavački zavod Jugoslavenske akademije
2. 2. Potkonjak, N. i Šimleša, P. – red. (1989): *Pedagoška enciklopedija 1*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva i dr. izdavači
3. Sean, N. (1994): *Neverbalna komunikacija u razredu*, Zagreb: Educa
4. Supek, R. (1958): *Psihologija u privredi*, Beograd: Izdavačko preduzeće «Rad»
5. Tomeković, T. (1967): *Psihologija*, Beograd: Naučna knjiga

Resume: The role and the educational power of the teaching staff was considered important even in the works of classical pedagogy. If well integrated, it has the pedagogical power and aims at fulfillment of clearly set goals. This paper presents the characteristics and problems met by the teaching staff in modern elementary school, particularly in the following aspects: good and bad communication, self introspection within the staff, getting insight into the problems which disunite the staff and weaken its pedagogical authority and the possible causes of misunderstandings, conflicts and weak work motivation.

Key words: teacher, teaching staff, communication, pedagogical authority, work motivation.

ДР ЉУБО КАУРИН

Виша школа за образовање васпитача

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 37.064.1/.3 371.132

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.63-74

ИНТЕРАКТИВНО-КОМУНИКАТИВНИ ОДНОСИ КАО ПОКАЗАТЕЉ ПОЛОЖАЈА И АКТИВНОСТИ УЧЕНИКА У НАСТАВИ И ДАЉИХ ПРАВАЦА ОБРАЗОВАЊА НАСТАВНИКА*

Резиме: Саопштење је резултат ауторовог истраживања интерактивно-комуникативних односа у настави осамнаест војвођанских основних школа

Истраживање је показало да велики број наставника изједначава информацију и знање и у значајној мери су уверени да се знања могу једноставно преносити на ученике. Због тога већину своје енергије исцрпљују информишући ученике и, сагласно томе, одређују шта, како и колико ученик треба да учи и научи, строго инсистирајући на моделима које им они креирају и презентују. Већину елемената наставне технологије наставници користе да би информацију оснажили и поткрепили сопствено мишљење чиме се спутава ученикова наставна активност и учвршћује наставникова доминација. У раду су наведени неки од чинилаца наставникове доминације и истакнута потреба трагања за одговором зашто наставници траже од ученика да прихвате поуку и онда када она није у складу са њиховим потребама, интересовањима и могућностима, а да наставниковим порукама верују и онда када их не разумеју.

Резултати истраживања указују на неопходност значајнијих промена у почетном оспособљавању, као и сталном стручном, педагошко-психолошком и дидактичко-методичком усавршавању наставника и васпитача како би васпитно-образовни процес био (и) процес саморазвоја. Посебно је потребно и ургентно мењање наставникових схватања васпитања, наставе и васпитно-образовног рада уопште, као и сопствене улоге у њиховом остваривању. Као основа томе, како аутор истиче, јесте промена положаја и активности студената (будућих васпитача и наставника) у процесу припремања за позив. Пре тога, свакако, потребна је промена детета и ученика у васпитно-образовном процесу.

Кључне речи: Интеракција, комуникација, информација, управљање у наставном процесу, слобода ученика у наставним активностима, наставниково схватање васпитања, наставе и властите улоге.

* Саопштење поднето на Међународном научном скупу „САВРЕМЕНИ ТОКОВИ У ОБРАЗОВАЊУ И УСАВРШАВАЊУ НАСТАВНИКА И ВАСПИТАЧА У ОСНОВНОМ И ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ”, одржан 20 и 21. јуна 2003. године у Врању, у организацији Учитељског факултета у Врању и Савеза педагошких друштава Србије и Црне Горе.

Значај почетног оспособљавања и сталног усавршавања наставника као основа сваке, а поготово педагошке реформе система васпитања и образовања никада није довођено у питање. Предмет размимоилажења и спорења било је и остало какво образовање и усавршавање наставника је потребно?

Ако „Целокупна рана социјалност детета сведочи да постоји снажна мотивација детета за комуникацијом” (Ивић, 1978, стр. 171), ако је „Изазивање активности у људској комуникацији најтежи (. . .) задатак, а у настави и најважнији” (Братанић, 1990, стр. 102) онда је истраживање интерактивно-комуникативног аспекта васпитања као елемента наставне технологије и чиниоца положаја и активности ученика у настави једно од важнијих питања у стратегији образовања и усавршавања наставника и васпитача.

Друга половина двадесетог века карактеристична је по импозантном развоју теорије информација, информатике и кибернетике, и њиховом утицају на тумачење процеса учења, сазнања и образовања, као и покушаја да се то примени у образовно-васпитном раду. Многи информатизацију и кибернетизацију образовно-васпитног процеса наставе изједначавају са образовном, односно наставном технологијом. Код неких теоретичара и практичара примећује се уверење па и настојање да се сва питања система васпитања и образовања покушавају решити информатизацијом и кибернетизацијом наставе и уопште рада са децом и ученицима.

„Отац” кибернетике Норберт Винер (Norbert Wiener) у исту класу сврстава **комуникацију и управљање**. М. Вилотијевић на питање у чему се дидактика ослања на кибернетичку одговара „Контрола и управљање су њене битне одлике: - настава је процес којим се може управљати (управљив процес) па се у њему успешно користе кибернетички принципи” (Вилотијевић, 1999, стр. 49). Али „потребна су одређена прилагођавања специфичностима дидактике” (Исто).

Управљање у наставном процесу је вишеструко специфично и многим чиниоцима условљено. У томе посебну улогу и одговорност имају наставник и програмер. Једно од важнијих полазишта у вредновању савремене технологије васпитно-образовног рада и технологије наставе могло би бити колико се наставник и/или програмер питају „на који начин могу да успоставим однос који би та особа (дете, ученик – нап. Љ. К.) могла да искористи за сопствени развој? (Роџерс, 1985, стр. 3 4).

У основи интерактивно-комуникативног аспекта васпитања је **међуљудски однос**. „Међуљудског односа нема без интеракције” (Братанић, 1990, стр. 32), али ни продуктивне образовне делатности без међуљудског односа. И однос дете/ученик – машина (рачунар) је „међуљудски” јер програм којим се „храни” рачунар је производ човека (програмера). У том односу посебно значајно је питање учења. В. Шулиц (Wolfgang Schulz) развија три централна циља учења: „компетенцију, аутономију и солидарност” (Шулиц, 1994, стр. 96). Данас све више бива јасно да су положај и активност ученика у непосредној вези са положајем

и активношћу наставника. Због тога је у овом истраживању, које је део ширег пројекта проведеног у осамнаест основних школа у Војводини, пажња усмерена на утврђивање међузависности и условљености два основна актера наставног процеса: наставника и ученика.

У којој мери су интерактивно-комуникативни односи у настави наше основне школе у функцији еманципације ученика био је један од суштинских задатака истраживања. Ови односи у настави као чинилац положаја и активности ученика истраживани су опсервирањем и „снимањем” 248 часова наставе од првог до осмог разреда из више наставних предмета, помоћу два протокола (евиденционе листе).

I. Евиденционом листом А вршено је „снимање” часова с циљем истраживања положаја и активности ученика утврђивањем односа између: 1. прихватања ученикових осећања, 2. хваљења и охрабривања ученика и 3. прихватања и/или коришћења идеја ученика, с једне, и 4. наставниковог давања упутстава и 5. критиковања ученика или коришћења наставниковог ауторитета као средства у комуницирању, с друге стране. Овај протокол је, у ствари, модификован Фландерсов систем категорија, а I/d омер квантитативни показатељ квалитета учениковог положаја и активности у настави.

На 124 часа (који су праћени и „снимани” првим протоколом) наставници су укупно поставили 413 питања ($AS = 3,33$; $SD = 1,62$), који ученицима дозвољавају слободно давање одговора, док је на тим наставним часовима постављено укупно 1390 ($AS = 11,21$; $SD = 1,73$) питања којима је наставник, мање или више, усмеравао одговор ученика. Таква питања су узроковала 1520 ($AS = 12,26$; $SD = 2,66$) ученикових конвергентних, односно 502 ($AS = 4,05$; $SD = 1,51$) дивергентна одговора. Што значи да је однос отворених и конвергентних питања 1 према 3,37, односно дивергентних и конвергентних одговора 1 према 3,03. Учители су у интерактивно-комуникативним односима са ученицима успостављали повољнији положај и подстицали израженију ученикову активност, што показује добијени I/d омер* који за разредну наставу (у просеку) износи 3,31 са $SD = 6,47$, док је то у предметној настави 2,28 са $SD = 1,94$. Овакав однос у разредној настави постигнут је чешћим прихватањем осећања ученика ($AS = 4,65$ према $AS = 3,18$); чешћим хваљењем и охрабривањем ученика ($AS = 6,29$ према $AS = 4,84$); мањим давањем упутстава ($AS=2,56$ према $AS=3,54$) и ређим коришћењем критике и ауторитета као средства подстицања ($AS = 1,14$ према $AS = 2,10$). Међутим, учители су у просеку знатно мање прихватили и/или користили идеје ученика ($AS = 2,43$ према $AS = 4,85$). Ученици млађег основношколског узраста у процесу наставе и комуникације са учитељима слободније износе ставове и мишљења од ученика старијег основношколског узраста али разлика није сигнификантна.

II. Другим протоколом је, такође, „снимљено”124 часа из различитих предмета од првог до осмог разреда. Праћена је учесталост – израженост 20

наставникових активности које, мање или више, подстичу, односно спутавају ученикову активност у наставном процесу. На основу резултата може се изнети неколико, за ово саопштење значајних, запажања:

1. Наставници на више од две трећине (83 – 66,94 %) часова своју активност исцрпљују информишући ученике, излажући чињенице и податке без помоћи наставних и техничких средстава, односно то чине на више од три четвртине (96 – 77,42 %) часова уз помоћ и без помоћи средстава. Није тешко закључити да велики број наставника изједначавају информацију и знање уз уверење да се знања могу једноставно преносити на ученике. На 69 (55,65 %) часова преовладава апсолутна доминација наставникове активности. Да би информацију „оснажио” и учинио уверљивијом, наставник је поткрепљује показивањем и илустровањем. То чини током целог или већим делом часа на чак 109 (87,90 %) часова. На тим часовима ученик је лишен могућности да предлаже, пита, тражи додатне информације, а поготово му је ускраћено право на другачије мишљење и закључивање од онога које наставник нуди. Коefицијент корелације између ученикове активности на овим часовима и наставниковог негативног реаговања на ученикову „радозналост” износи 0,463. Таква наставникова активност – **излагање чињеница** – „производи” учениково **дословно понављање наставникових вербалних и/или невербалних радњи, активности**, што, такође, показује коefицијент корелације ($r = 0,542$). На истим часовима изостаје учениково самостално извођење закључака ($r = -0,287$), безначајно је извођење закључака ученика у пару и групи без учешћа наставника ($r = 0,193$), док је извођење

$$*I/d = \Phi (1,2,3) / \Phi (4,5)$$

уз наставникову помоћ нешто заступљеније ($r = 0,284$). Тачније и прецизније казано: **учениково учешће у раду на овим часовима је непосредно зависно од наставникових захтева, одобрења и подстицаја**, што показује коefицијент корелације ($r = 0,428$).

2. Наставникова брига о усмеравању ученикове активности испољава се давањем упутстава о ономе шта ученик треба да учи и научи, ради и уради. То наставници чине на 69 (55,65 %) часова континуирано током целог часа и/или током већег дела часа. **Прецизно одређивање шта, како и колико ученик треба да учи и научи** (ради и уради) **имплицира ученикову ограниченост, мању или већу опрезност** (а тиме и оптерећеност) да ли ће се нешто урадити по наставниковим захтевима, што, свакако, ограничавајуће делује на слободу ученикове активности. То показују и коefицијенти корелације између овакве наставникове активности и позитивног ($r = 0,251$), односно, негативног реаговања ($r = 0,269$) на учениково тражење информација, допунских објашњења и слично.

3. На 84 (67,74 %) часа **ученикова активност је била ограничена обрацима, моделима и унапред датим решењима проблема које ученик треба да усвоји**. Таква организација наставе, такви интерактивно-комуникативни односи дају мало основа да се може рачунати на ученикову менталну активност, „али и на широки дијапазон свих врста активности које могу допринети бољем и квалитетнијем овладавању знањима и умењима, као што су способности дијалог, добро презентовање сопствене идеје, решења, способност аргументовања властитог става, дискутовања, постављања питања, доношења одлука, преузимања иницијативе, бољег самопознавања и ефикаснијег коришћења сопствених интереса и способности” (Ивић и др. , 1997, стр. 32). У настави изостају, или су ретке све активности које представљају израз ученикове самосталности, иницијативе и индивидуалности. Зато је наставникова активност „свеобухватна”: она је показатељ наставниковог наглашеног веровања у информатизацију и дистанцирање од комуникације у наставном процесу.

Интересантно је да се с повећањем формалног образовног нивоа наставника смањује давање образаца, модела решења проблема (задатака) које ученик треба да реши, научи и усвоји. Тако наставници са завршеном средњом школом најчешће ученицима на тај начин „помажу” (AS = 3,67; SD = 1,89) затим наставници са завршеном вишом школом (AS = 3,16; SD = 1,28), а најуждржанији су у томе наставници са факултетским образовањем (AS = 2,71; SD = 1,35). Разлика је и статистички значајна.

4. Стални надзор над радом ученика може представљати наставникову активност која омета интензивну и слободно изражавану ученикову активност, што, разуме се, може негативно утицати на развој ученикове самосталности и на подстицање његове иницијативности. Последице ће бити још негативније уколико је наставникова активност праћена манифестним (вербалним и невербалним) изразима сумње и неповерења у исход ученикове активности. Резултати истраживања указују да наставнике знатно исцрпљује стални надзор над радом ученика. Ако на 60 (48,39 %) часова током целог часа, на 25 (20,15 %) већим његовим делом, а на 20 (16,13 %) часова у приличној мери имамо такву наставникову активност – онда је оправдано претпоставити да је активност ученика у нашој основној школи оптерећена, повремено или стално, стрепњом за исход, што, свакако, демотивирајуће делује на предузимање слободнијих и самосталнијих истраживачких подухвата. Разуме се, природа комуникације ублажава или појачава негативно дејство ове наставникове активности на активност ученика. Наставниково **реверзибилно** обраћање ученику узрокује прво а **преверзибилно** друго дејство. Како наставников стални надзор делује на неке од активности ученика, показују коефицијенти корелације између ове наставникове активности, с једне, и следећих ученикових активности, с друге стране:

- а) постављање питања себи, другим ученицима и наставнику ($r = -0,432$);

- б) уочавање проблема ($r = -0,399$);
- в) дефинисање и прецизирање проблема ($r = -0,298$);
- г) преузимање иницијативе за решавање проблема ($r = -0,398$);
- д) самостално прикупљање и анализирање чињеница потребних за решење проблема ($r = -0,296$), и
- ђ) учествовање у раду само на наставникове захтеве, подстицаје и одобрења ($r = 0,546$).

5. Изразито неповољно на ученикову активност делује наставниково неповерење у ученикове могућности, као и критика, упозорења и обесхрабривања. Истражујући колико често наставници у нашој основној школи прекидају учеников рад питањима шта ради, зашто баш тако ради, и томе слично, и како то делује на активности ученика дошло се до следећих резултата:

а) На 23 (18,55 %) часа наставници током целог часа прекидају учеников рад таквим питањима и још на 10 (8,06 %) часова то чине углавном, већим делом часа, док на 9 (7,26 %) часова такво наставниково понашање је прилично (око 50 %) изражено.

б) Какве су последице ове наставникове активности на активност ученика види се из (негативних) коефицијената корелације израженог наставниковог неповерења у ученикове способности и ученикових следећих активности:

- уочава проблеме ($r = -0,368$);
- дефинише и прецизира проблеме ($r = -0,312$);
- преузима иницијативу за решавање проблема ($r = -0,316$);
- даје идеје за решавање проблема ($r = -0,487$) и
- самостално открива технике и методе за решавање проблема и проверу решења ($r = 0,632$).

Наставниково често прекидање учениковог рада неповољно делује и на стварање услова за стваралачко испољавање ученика. Тако од 64 (51,61 %) наставника који током целог часа стварају климу опште опуштености, климу погодну за учениково испољавање стваралаштва, или 20 (16,13 %) наставника који током целог часа, односно 34 (27,42 %) који већим делом часа уважавају све идеје ученика, макар и чудно изгледале, ни један није из групе који често прекида учеников рад постављањем питања шта ради, зашто баш тако ради и томе слично. Занемарљив број наставника који често прекидају учеников рад показује знатнију заинтересованост за оно што је индивидуално и оригинално код ученика. Од 39 (31,45 %) часова на којима су наставници показивали заинтересованост за оно што је индивидуално и оригинално, само је један час који је организовао наставник из групе који често прекидају учеников рад наведеним питањима. А од 38 (30,65 %) часова на којима је већим делом часа регистрована наставникова заинтересованост за оно што је индивидуално и оригинално код ученика, само три часа припадају наставницима који често прекидају рад ученика. Ови наставници се не могу уздржати од критике и прећутног фаворизовања неких

идеја. То показује и коефицијент корелације између честих прекида учениковог рада питањима шта ради, зашто баш тако ради и слично, с једне, и уздржавања од критике и прећутног фаворизовања неких идеја, с друге стране, који износи чак $r = 0,789$.

Степен уплитања у ученикову активност и њеног прекидања је различит код наставника различитог нивоа формалног образовања, различите дужине радног искуства, код наставника који изводе наставу из природне и друштвене групе предмета. Међутим, разлика је најизраженија и статистички значајна код наставника с различитим схватањем васпитања, наставе и своје улоге у њиховом остваривању.

Наставници за које је васпитање припрема детета/ученика за живот значајно више сматрају потребним и дају себи за право да стално контролишу да ли се дете/ученик „развија” онако како он мисли да би требало. Они због тога сматрају да нема ничег лошег у томе што и у току интензивне интелектуалне активности прекидају ученике питањима да би проверио исправност ученикове активности. Учесталост и израженост ове активности код наставника за које је **васпитање припрема за живот** ($AS = 3,23$; $SD = 1,74$), у односу на наставнике за које је **васпитање припрема животом за живот** ($AS = 1,83$; $SD = 1,23$) и оних који мисле да је **васпитање сам живот** ($AS = 1,89$; $SD = 1,10$) – значајно је већа, што показују Хи квадрати (16,282, односно 21,240) и t-вредности (4,24, односно 4,19) и то на нивоу 0,01.

6. Активност наставника која је у функцији еманципације ученика јесте, без сумње, **подстицање ученика да сами коригују сопствене грешке или грешке других ученика.** Да је тако, показују резултати истраживања, а манифестују се и у корелацији између ове наставничке активности и следећих активности ученика:

- а) уочавање проблема ($r = 0,361$);
- б) дефинисање и прецизирање проблема ($r = 0,324$);
- в) постављање релевантних питања себи и другим ученицима ($r = 0,441$);
- г) преузимање иницијативе за решавање проблема ($r = 0,332$);
- д) самостално прикупљање и анализирање чињеница потребних за решавање проблема ($r = 0,457$);
- ђ) самостално читање текстова и прављење извода потребних за решавање проблема ($r = 0,436$);
- е) учениково слушање наставниковог мишљења (вредновања) о резултатима рада на часу и прихватање као сопственог суда ($r = -0,532$);
- ж) показивање заинтересованости и способности да се дискутује о проблему/има са наставником и другим ученицима ($r = 0,477$);
- з) показивање потребе и способности за саопштавање налаза до којих се дошло ($r = 0,514$);
- и) показивање иницијативности ($r = 0,398$);

- ј) показивање самосталности ($r = 0,496$);
- к) показивање спремности да се ради оно што није типично ($r = 0,364$);
- л) показивање инвентивности (продуковање нових идеја, проналажење неуобичајених, оригиналних и ретких решења) ($r = 0,294$);
- љ) показивање флексибилности мишљења ($r = 0,289$) и
- м) показивање толерантности за противречности ($r = 0,367$)

Резултати истраживања недвосмислено показују да су наставници доста уздржани у подстицању ученика да сами коригују сопствене грешке и/или грешке других ученика. То наставници чине на свега 28 (22,58 %) часова, од чега на свега 5 (4,03 %) током целог часа. Према томе и у случајевима када је неминовна ученикова активност наставник је преузима на себе.

7. Активност која се, у извесном смислу, може сматрати последицом наставничког неповерења у ученика и његове могућности и изразом наставничког настојања да у свему доминира, јесте виšekратно проверавање шта и како је ученик урадио да би поверовао у учеников успех (позитиван радни учинак). Истраживање је показало да је оваква наставничкова активност доста изражена у нашој основној школи. Наиме, ако се на 29 (23,39 %) часова наставници током целог часа тако понашају, на 28 (22,58 %) часова је таква активност углавном испољена, а још на 20 (16,13 %) часова је била прилично изражена – онда је јасно да су на већини (77 – 62,10 %) наставних часова задржане оне улоге ученика у наставном процесу које нису у интересу подстицања развоја његове самосталности и индивидуалности. И ово је показатељ да нема интеракције па и комуникација изостаје, све у интересу информисања ученика и наставничког ангажовања. Разлика постоји између наставника разредне и предметне наставе као и између наставника по различитим групама сврставања, али та разлика није статистички значајна. **Зато је разлика између наставника с обзиром на схватање васпитања и статистички значајна. Наставници за које је васпитање припрема детета/ученика за живот најистрајнији су у проверавању шта и како је ученик нешто урадио да би поверовали у учеников успех (позитиван радни исход).** Они то значајно више ($AS = 3,80$; $SD = 1,34$) него наставници за које је **васпитање сам живот** ($AS = 2,66$; $SD = 1,38$) и наставници који **васпитање схватају као припрему животом за живот** ($AS = 2,76$; $SD = 1,43$), а што показују и t -вредности (3,68, односно 3,47) на нивоу 0,01, као и Хи квадрати (13,427, односно 11,400) на нивоу 0,01, односно 0,05.

У савременом образовању све већи значај добијају интерактивно-комуникативни односи као елемента наставне технологије, на основу чега се, поред осталог, може вредновати посебно софтверски део наставне технологије. Комуникација као значајан елемент интерактивно-комуникативних односа највише зависи од самог наставника. Ово истраживање показује да се најзначајнија повезаност јавља између наставничког схватања васпитања и начина успостављања

и одржања комуникације. У томе се посебно издваја наставниково постављање питања ученицима, које високо корелира с његовим схватањем васпитања ($r = 0,73$). **Наставници за које је васпитање припрема животом за живот више од других постављају питања отвореног типа и однос ових и конвергентних питања значајно је повољнији (1 према 2,57) од односа питања која постављају наставници за које је васпитање сам живот (1 према 3,03), а поготово од наставника који под васпитањем подразумевају припрему детета/ученика за живот (1 према 4,86).** Однос дивергентних и конвергентних ученикових одговора код појединих наставника је следећи: (1 према 1,79), (1 према 3,48), (1 према 4,70). **Што значи да једино код наставника који под васпитањем подразумевају припрему животом за живот ученици веома често имају могућност да одговарају на наставникова питања слободно (дивергентно наставниковим очекивањима), док је код других наставника одговор „мотивисан” наставниковим жељама и очекивањима.**

8. Интерактивно-комуникативни односи у настави су у значајној мери последица наставниковог схватања сопствене улоге. Истраживање је показало да се највећи број наших основношколских наставника осећа као **преносиоци знања, они који вреднују усвојеност знања и развијеност навика (337 – 79,67 %),** затим као **истраживачи, програмери и планери, педагошки дијагностичари и организатори васпитно – образовног рада (325 – 76,83 %)** и, на крају, као **представници друштва и усмеривачи развоја младе генерације (264 – 62,41 %).** Резултати истраживања указују на мању или већу (статистички значајну или без значаја) везу између наставниковог схватања властите улоге у остваривању васпитања и наставе, с једне, и појединих показатеља учениковог положаја у интерактивно-комуникативним односима, с друге стране. Значајно најповољнији положај и најинтензивнију активност у настави имају ученици код наставника који своју улогу везују за истраживачку, планерско-програмерску, дијагностичарску и организаторску. Та повољност се испољава у мањем броју конвергентних питања која ученицима упућују наставници у односу на остале две групе и то на свим нивоима значајности. Исти ниво значајности показује се и у мањем броју конвергентних одговора ученика. Код ових ученика у односу на наставу у друге две групе већи је број дивергентних одговора, на нивоу 0,01. Исти ниво значајности утврђен је у израженијој учениковој самоиницијативности у односу на друге две групе ученика.

Оно што је значајно, како за почетно оспособљавање тако и за стручно усавршавање наставника, јесте: иако истраживање показује нешто повољнији положај и већу наставну активност ученика у настави код наставника који се осећају као преносиоци знања и они који вреднују знање и навике ученика у односу на наставнике који се сматрају „моделарима” младе генерације и изасланицима друштва да то чине, та разлика ни у једном од показатеља није статистички значајна. **Што значи да огroman број наставника сматрају интересом ученика**

оно што је изван ученика, или их учеников интерес не занима. Посебан проблем за истраживање могло би бити питање да ли наставник намерно тражи од ученика да прихвати поуку и онда када она није у складу с његовим потребама, интересовањима и могућностима и да наставниковим порукама ученик верује и онда када их не разуме, или је то последица неких других механизма. Оно што је очито јесте да је положај ученика неповољан и није у интересу развоја његове индивидуалности. Очито је и то да је учеников положај у интерактивно-комуникативним односима неповољан из разлога израженије наставникове доминације. Већи је број чинилаца који узрокују наставникову доминацију у наставном процесу. Међу њима се посебно истичу:

- наставниково схватање циља васпитања и васпитања,
- наставниково схватање наставе,
- наставниково схватање своје улоге у остваривању циља васпитања, васпитања и наставе,
- технологија којом је припреман за наставнички позив, и
- положај који је наставник имао као студент у току припремања за позив и др.

Доминација наставника је најизраженија у давању образаца, модела решавања проблема (задатака) и инсистирање на таквим обрасцима. Ученикова запостављеност је резултат и свођења наставникове комуникације са учеником на информативну активност. Да је наставникова активност знатно доминантнија од ученикове показују следећи резултати овог истраживања: На више од три четвртине часова (тачније на 76,92 %) доминира наставник; на нешто мање часова (71,62 %) преовладава информативна активност наставника, у форми описивања, објашњавања и тумачења, уз коришћење појединих наставних (и техничких) средстава или без њих. Коришћење наставних (и техничких) средстава више је у функцији илустрације и потврде наставниковог мишљења него што је у функцији подстицања активније улоге ученика у наставном процесу. На преосталих 28,38 % часова, на којима доминира комуникативна у односу на информативну активност, наставник, мање или више, усмерава и контролише комуникацију питањима која поставља и реакцијама на ученикова питања која су ређа.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Интерактивно-комуникативни односи су један од важнијих елемената наставне технологије и технологије васпитно-образовног рада уопште. Ученикова запостављеност у тим односима је резултат наставникове „припремљености” у смислу схватања васпитања, наставе и сопствене улоге у остваривању васпитања и наставе. Такође и начин припремања за наставнички позив је узрок његове доминације а тиме запостављеност ученика у наставном процесу. Висока корелација

($r = 0,734$) између положаја који је као студент у току свог школовања, односно у току припремања за наставнички позив и схватања своје улоге јасно указују на правце промена у образовању будућих и усавршавању свршених наставника и васпитача. Већа могућност избора, како садржаја тако и других елемената наставне технологије, више слободе у опредељивању за поједине елементе и изграђивање компетентности још у току припремања за наставнички позив уз другачије филозофско-социолошко, педагошко-психолошко и методичко образовање произвешће другачије схватање наставничке улоге као основног чиниоца интерактивно-комуникативних односа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Баковљев, Милан (1983): *Суштина и перспективе мисаоне активизације ученика*, Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.
2. Банђур, др Вељко (1985): *Ученик у наставном процесу*, Сарајево. „Веселин Маслеша”.
3. Братанић, др Марија (1990): *Микропедагогија – Интеракцијско-комуникацијски аспекти одгоја*, Загреб: Школска књига.
4. Вилогјевић, Младен (1999): *Дидактика*, Београд: Научна књига и Учитељски факултет Београд.
5. Ивић, Иван (1978): *Човек као animal symbolicum* (Развој симболичких способности), Београд: Нолит.
6. Јурић, др Владимир (1974): *Учениково мишљење у сувременој настави*, Загреб: Школска књига.
7. Мужих, др Владимир (1977): *Методологија педагошких истраживања* (3. издање), Сарајево: Свјетлост ООУР Завод за уџбенике.
8. Надрљански, др Ђорђе (1983): *Информатика у образовању*, Нови Сад: Мисао.
9. Norbert, Wiener (1964): *Кибернетика и друштво*, Београд: Нолит.
10. Роџерс, Карл (1985): *Како постићи личност* (превеле С. Ђурић, А. Марјановић и С. Смречник), Београд: Нолит.
11. Schulz, Wolfgang (1994): *Дидактика као теорија образовања*, у ДИДАКТИЧКЕ ТЕОРИЈЕ, Загреб: Едука.

Resume: The report is the result of author's research on interactive-communicative relationships in teaching in eighteen primary schools in Vojvodina. The research has shown that a number of teachers equals information and knowledge, and that they are widely convinced that knowledge can be transferred to students in a very simple way. That is why most of their energy is wasted on informing students and determining what, how and how much a student should learn and acquire, insisting strictly on the models that the teachers themselves are creating and presenting. Teachers use most of the elements of teaching technology in order to enhance the information and to support their own opinion, by which they suppress student's activity in class and establish teacher's

domination. The report lists some of the factors of teacher's domination and emphasizes the need for looking for the answer to the problem of why teachers ask students to accept an instruction even when it does not meet the students' needs, interests and potentials, and to accept the teacher's instructions even if they don't believe in them.

The results of this research point out to the need of significant changes in basic training, as well as to the need of permanent specialization, pedagogical-psychological and didactic-methodic education of teachers in order that the process of education be (also) a process of self-development. There is a special need for changing teacher's perception of education, teaching and educational and teaching work in general, but also a need for changing his own role in putting them into practice.

Key words: Interaction, communication, information, teaching process managing, student's freedom in curricular activities, teacher's conception of education, teaching and his own role.

**DR DRAGAN SOLEŠA
VUKAN POPOVIĆ**

Pedagoški fakultet
Sombor

**PREGLEDNI ČLANAK
AUTHOR REVIEW**

UDK: 004.738.12:37.011.38'8(497.113 Novi Sad)
BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.75-84

VREDNOVANJE OBRAZOVNIH SADRŽAJA NA WEB-u UNIVERZITETA U NOVOM SADU

Rezime: Kako se u virtuelnom svetu, prepunom različitih informacija odlučiti za onu «pravu» stranicu? Koji kriterijumi trebaju biti zadovoljeni da bi korisnik web stranica s punim poverenjem upotrebio dati sadržaj i šta je to što bi ga vraćalo na te iste stranice? Pretraživanje i kreiranje stranica dve su osnovne upotrebe Web-a, bez obzira radi li se o jednoj ili drugoj upotrebi, stranica kao takva mora zadovoljavati određene forme, odnosno zadovoljiti neke kriterijume kako bi njeno postojanje bilo opravdano. Svaki korisnik Interneta svestan je činjenice da svi izvori nisu jednake vrednosti niti su dovoljno pouzdani. Sve to otežava potragu za pravim informacijama pogotovo ako se radi o specijalizovanoj vrsti informacije pogodnoj za određeni uzrast imajući to na umu u radu smo pokušali odrediti kriterijume nadajući se da ćemo na taj način barem jednim delom olakšati korisniku izbor «prave» stranice. U radu smo takođe analizirali web stranice svih fakulteta Novosadskog Univerziteta i tako došli do značajnih rezultata koji su ujedno i dobra osnova budućih istraživanja.

Cljučne reči: Internet, web portali, univerzitet Novi Sad, vrednovanje obrazovnih sadržaja.

1. Uvod

Internet je jedan od medija koji se danas najviše hvali, ali i osporava. Dok jedni ističu neograničene mogućnosti komunikacije i pristupa informacijama, drugi ističu otuđenje, međuljudsku ne komunikaciju i nedovoljnu opštu kulturu. Na jednoj strani govori se o univerzalnim principima ljudskoga rada i globalizaciji, a na drugoj o dominaciji američkih ideja. Iako se neprestano ističe važnost informatičke pismenosti i govori o Internetu u životu i u poslovanju, postoji veliki jaz između potreba za korišćenjem novih tehnologija i primenu u obrazovanju. Pored problema nabavke opreme, obrazovanja predavača i ne motivisanosti, obrazovni sadržaji visokoškolskih institucija na Internetu tek ponegde izlaze na površinu. Osim što mali broj visokoškolskih

institucija ima svoju Web stranicu, obrazovni sadržaji uglavnom su ne odgovarajući ili ne postoje, a informacije nisu dostupne i nepregledne.

Količina informacija koja se nudi, kao i njihov kvalitet, čine se kao nepregledno mnoštvo iz kojeg treba znati izvršiti pravilni odabir. Nepostojanje kontrole i ideja slobodnog objavljivanja na Internetu, dovela je do inflacije informacije, pada kvalitete Interneta kao medija, što dovodi u pitanje autorska prava i tačnost i proverenost informacija, kao i brojne druge poteškoće na koje i običan korisnik redovno nailazi.

2. VELIČINA INTERNETA

World Wide Web kao jedan od servisa Interneta danas nudi neverovatne količine informacija, koje treba selektovati, evaluirati i korisno upotrebiti. Istraživanja u NEC Research Institute (1999) kažu da postoji oko 16 miliona Web servera, od čega su 2,8 miliona javno dostupna i sadrže indeksirane informacije do kojih pretraživači mogu dopreti. Web danas sadrži preko milijardu stranica od čega je 50-60% indeksirano i katalogizovano, pa prema tome i pretražljivo. Preko 30% čine duplirane ili kopirane stranice postavljene na način da budu lakše dohvatljive. Osim navedenog postoji i tzv. „deep Web” koji sadrži stranice koje nisu direktno povezane linkove čija se veličina procenjuje na 500 puta veća od „pravoga” Web-a. Zavisno od sadržaja, danas 83% Web-a čine komercijalne stranice, 6% naučne ili obrazovne, 2,8% su stranice o zdravlju, 2,3% lične, 1,9% društvene, 1,5% pornografske i slično.

U takvom mnoštvu potrebno je znati odabrati pravu informaciju. Navedena se situacija istovremeno javlja u visoko i u nisko razvijenim zemljama, u obrazovnim i istraživačkim ustanovama, u kulturnim, političkim i privrednim institucijama i slično. Upravo takva situacija glavni je razlog za stvaranje kriterijuma za kritičko posmatranje Web sadržaja.

3. OBLIKOVANJE SADRŽAJA NA INTERNETU

Sadržaji koji su ponuđeni na Internetu dostupni su u velikom broju organizacionih oblika podeljenih prema Internet servisima koje predstavljaju. Tako među oblicima prepoznamo servise poput e-mail-a, IRC-a, FTP-a, WWW-a i drugih. Težište ovoga rada biće na World Wide Web-u, tačnije na onome servisu ili organizacionom obliku koji se najbrže razvija i koji svojim uticajem menja i razvija i druge servise poput e-mail-a, kojim je danas moguće prenositi razne vrste multimedijalnih sadržaja.

Sa preko 1 milijardu Web stranica, što je vrlo gruba procena s obzirom na brzinu kojem postojeće Web stranice nestaju, a nove nastaju, vrlo je teško odrediti kategorije u koje bismo uspešno svrstali sve pojavne oblike Web stranica. Prema jednoj

od postojećih kategorizacija Web site-ova pogled na World Wide Web stranice, prema kriteriju sadržaja, mogao bi izgledati ovako:

- Personalne Web stranice
- Promotivne
- Stranice s vestima
- Informativne
- Propagandne
- Obrazovne
- Zabavne i slično.

Osim ovih, postoje i druge vrste Web stranica koje bismo mogli svrstati u neku od postojećih ili oblikovati novu kategoriju. Za potrebe ovoga rada orijentisaćemo se na stranice koje donose obrazovne sadržaje, bilo da su njihovi kreatori nastavnici, učenici, obrazovne ustanove, društva koja nude sadržaje vezane za edukaciju, izdavači koji pripremaju štampana i druga izdanja obrazovnih sadržaja ili neko izvan ovog relativno uskog kruga.

S gledišta oblikovanja strukture Web stranica i povezivanja hipervezama, Web site-ove možemo posmatrati s više gledišta od kojih su sledeća tri prihvatljiva za potrebe ovoga rada:

- s gledišta autoriteta: sadržaj koji predstavlja velike ustanove, organizacije koje svojim imenom i položajem nameću pogled na određeno područje ili temu strukturom Web stranica, postavljanjem hiperveze i izborom sadržaja koji će biti povezivani. Takve velike ustanove zbog svoga položaja na svoje stranice ne stavljaju hiperveze prema sličnim ustanovama,
- s tematskog gledišta: Web site-ovi koji povezuju različite Web stranice ili site-ove koji pokrivaju istu ili sličnu temu. Vrlo popularni način organizovanja sadržaja na Internetu.
- s gledišta zajednice: strukture Web site-ova međusobno povezanih istom temom nastalih najčešće spontano kao posledica načina na koji su Web stranice međusobno povezane u okviru teme koju pokrivaju.

Za svaku od ovih kategorija moguće je navesti i primere. Za prvu kategoriju su to najčešće proizvođači hardvera i softvera koji brinu isključivo o svojim Web stranicama na kojima promovišu sopstvene proizvode i nemaju nikakvih dodirnih tačaka sa sličnim institucijama.

U drugu kategoriju možemo ubrojati one Web site-ove koji su nastali oko neke teme, bilo da je reč o Web pretraživačima poput Yahoo! ili nekim manjim tematskim Web site-ovima koji predstavljaju mesto povezivanja za sve ostale manje Web site-ve koji se okupljaju oko tog mesta radi zajedničke teme na primer: Web site-ovi o zdravlju. Te tematske Web site-ove možemo susresti na velikom broju Internet adresa i predstavljaju jednu od naj vrednijih kategorija na Internetu.

Zajednice Web site-ova predstavljaju pojavu novijeg datuma nastalu zbog potrebe povezivanja više tematskih celina u jednu veću, gusto povezanu strukturu. Primeri za ovu kategoriju mogu se naći u raznim naučnim disciplinama u kojima se pojedini sadržaji povezuju radi bolje vidljivosti.

3.1. Izbor kriterijuma za vrednovanje sadržaja na Internetu

Osim tradicionalnih, potrebno je i uvođenje novih kriterijuma zbog osobina karakterističnih za novi medij. Informacije dostupne na Internetu nisu stalne, često se menjaju, a postavlja se i pitanje njihove pouzdanosti. Objavljuju se šale, govori predsednika, akademski radovi, rezultati istraživanja, sopstveni radovi, novosti i slično, ne proveravajući pri tome kvalitet i tačnost informacija. Ne proverava se autor niti njegove kvalifikacije, kao ni ugled izdavača i tačnost informacija. Takođe ne postoje standardi za objavljivanje dokumenata, a vrlo često nije jasna ni svrha objavljivanja.

Navodi se da uz tradicionalne kriterijume, Internet kao novi medij poseduje i neke nove osobine: korišćenje linkova na druge dokumente i sa drugih na konkretni dokument, upotreba pretraživača, marketinška orijentisanost, zabava, informisanje i oglašavanje.

Često se ističe da je potrebno utvrditi pravi izvor informacija i otići na "home page" kao i koristiti tekstove renomiranih autora i izdavača određenoga područja. Posebni kriterijumi koje u ovom radu ističemo su:

1. Identifikovanje autora sadržaja,
2. Identifikovanje osobe koja održava stranice,
3. Postojanje online obrasca za komentare ili primedbe,
4. Čitljivost podataka na stranicama,
5. Navođenje ciljne grupe korisnika,
6. Svežina informacija,
7. Postoji li unutar Web site-a nedostupne stranice (mrtvi linkovi)
8. Postoji li kratki opis sadržaja Web stranica
9. Pomoć
10. Organizacija sadržaja
11. Grafički izgled
12. Funkcionalnost uvodne animacije
13. Navigacija
14. Postojanje pretraživača sadržaja
15. Odgovara li sadržaj naslovu stranice
16. Postojanje sadržaja za download

Upravo zbog navedenih razloga, napravili smo ispitivanje Web stranica fakulteta Novosadskog Univerziteta, i utvrdili neke od kriterijuma za moguću analizu Web sadržaja. Broj metoda i kriterijuma vrednovanja sadržaja dostupnih putem World Wide

Web-a danas je vrlo velik, s toga je teško uspešno odabrati onaj skup kriterijuma koji odgovara svim oblicima i vrstama sadržaja na World Wide Web-u. Svaka metoda ima svoje prednosti i nedostatke zavisno od predmeta posmatranja i načina na koji se metoda primenjuje i ocenjuje.

Jedna od vrlo čestih metoda je anketa kojom je moguće utvrditi činjenice vezane uz upotrebu Interneta i neke njegove servise. Anketa može biti sprovedena nakon nekog kraćeg ili dužeg razdoblja upotrebe Interneta. U tom slučaju rezultati zavise od samog ispitanika koji može odlučiti promeniti svoj stav o nekom svom ponašanju tokom upotrebe Interneta jer se pojedina pitanja mogu odnositi na društveno prihvatljivije ponašanje zbog kojeg bi ispitanik mogao modifikovati svoj odgovor. Osim anketa koje se sprovede nakon upotrebe Interneta, moguće je pripremiti i ankete u elektronskom obliku koje su dostupne Internetu radi bolje ocene sadržaja Web stranica. Problem koji se javlja pri upotrebi ove metode je oslanjanje na dobru volju posetioca da učestvuje u anketi.

Analiza transakcijskih logova uz anketu predstavlja još jednu popularnu metodu posmatranja ponašanja korisnika. Uvidom u stranice koje je neki posetilac posetio moguće je utvrditi na kojim se sadržajima najviše zadržao. Ova metoda nam, na žalost ne ukazuje na identitet, pol, starosnu grupu, ni stepen obrazovanja posetilaca. Ukoliko izostavimo korisnika kao glavnog učesnika vrednovanja i usmerimo se na vrednovanje koje mogu obaviti nastavnici prilikom odabira Internet izvora koje bi hteli upotrebiti u nastavi, mogu to učiniti uz pomoć skupa kriterijuma koji će im pomoći u vrednovanju strukture i sadržaja Web stranica.

Rasprostranjenost kriterijuma za vrednovanje sadržaja na Internetu može se protumačiti kao želja za oblikovanjem i primenom kvalitetnih sadržaja u različitim segmentima obrazovanja ali i kao potreba za kvalitetnijim organizovanjem informacija opšteg karaktera a upotrebi izvan obrazovnih ustanova.

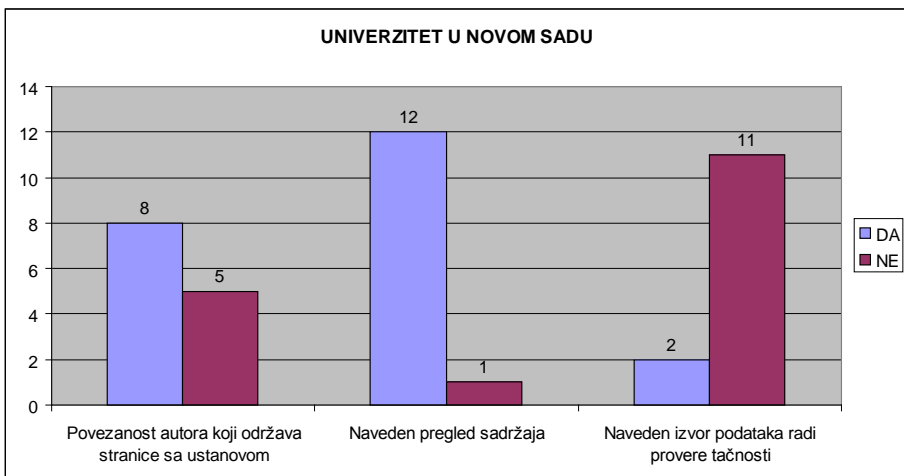
Međutim, s obzirom na prevelik broj Web stranica na Internetu koje su ne klasifikovane prema sadržaju i ne indeksirane u bazama podataka velikih pretraživača, gde im je glavna karakteristika anonimnost autora, postavlja se pitanje efekta primene detaljno razrađenih kriterijuma na Web stranice koje nisu povezane s nekom od obrazovnih ustanova koje svojim autoritetom garantuju kvalitet sadržaja. Jedan od problema koji se pojavljuju u postupku vrednovanja elektronskih izvora informacija je i pokušaj prenošenja kriterijuma za vrednovanje štampanih izvora informacija. Ponekad su neki od kriterijuma koji se odnose na enciklopedije, rečnike, atlase i slične izvore informacija primenljivi i na izvore na Internetu poput Web stranica, ipak vrlo često zahtevaju i dopunu ako ne i potpunu promenu. Primer nejednake primenljivosti kriterijuma za vrednovanje izvora informacije može biti npr. trajnost. U svetu štampe trajnost se odnosi na trajnost samoga medija na kojem je štampana informacija. U zavisnosti od njegovog kvaliteta zavisi i trajnost informacije. U svetu elektronskog izdavaštva trajnost je za sada prilično nejasan kriterijum jer je zbog neprestane promene medija i njihove za sada nedokazane postojanosti nemoguće izvesti zaključak o njihovoj stvar-

noj trajnosti. Trajnost informacije na elektronskom mediju se produžava na drugi način, a to je da u elektronskom svetu zapravo ne postoji original nego tek više kopija, pa nestajanjem jedne od tih kopija ne nestaje sama informacija nego se ona može ponovo pronaći na nekoj drugoj lokaciji.

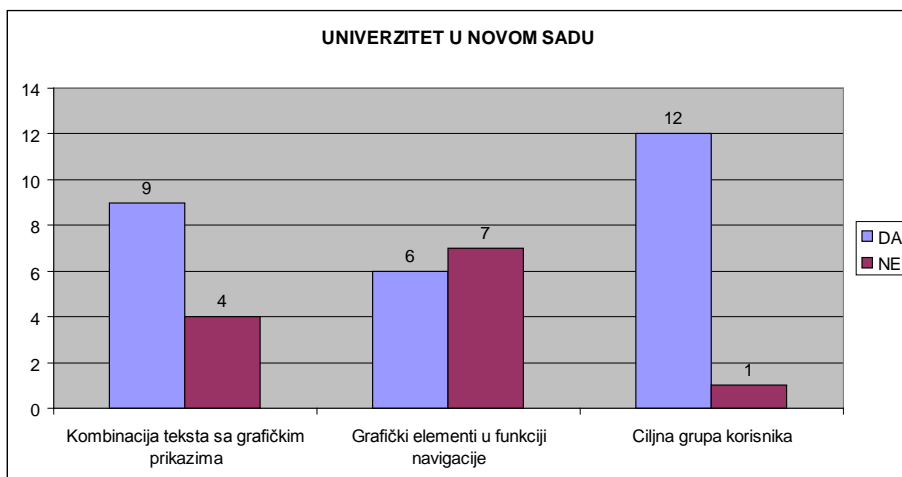
4. REZULTATI ANALIZE

Nekoliko je razloga zbog koji se pristupilo ispitivanju Web stranica fakulteta Univerziteta u Novom Sadu: potreba za selekcijom informacija, mala vidljivost obrazovnih sadržaja, kvalitet Web obrazovnih sadržaja, odnosno njihova aplikativnost u nastavi. U postojećem pilot projektu analizirano je 13 fakulteta. Iako pri ocenjivanju postoji problem subjektivnosti i nejasnoće granica između pojedinih kategorija kriterijuma, utvrđeno je sledeće:

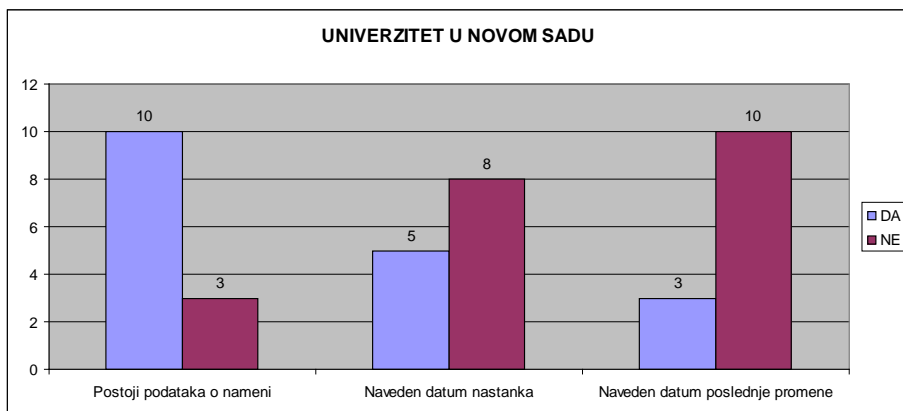
1. Na Web stranicama fakulteta Univerziteta u Novom Sadu gotovo uvek se može identifikovati autor sadržaja ili osoba koja održava stranice s kojom je moguće kontaktirati putem elektronske pošte ili postoji i poseban obrazac za primedbe.
2. U 61,54% slučajeva postoji povezanosti između autora ili osobe koja održava stranice sa ustanovom, čiji je naziv i adresa po pravilu jasno istaknut na prvoj stranici. Na naslovnoj stranici se najčešće pojavljuju podnaslovi celina ili ključne reči, dok se pregled sadržaja navodi u 92,31% slučajeva.
3. Ako se govori o tačnosti podataka, tek u 15,38% slučajeva jasno je naveden izvor podataka radi provere tačnosti, koji se na navodi konzistentno na svim stranicama.



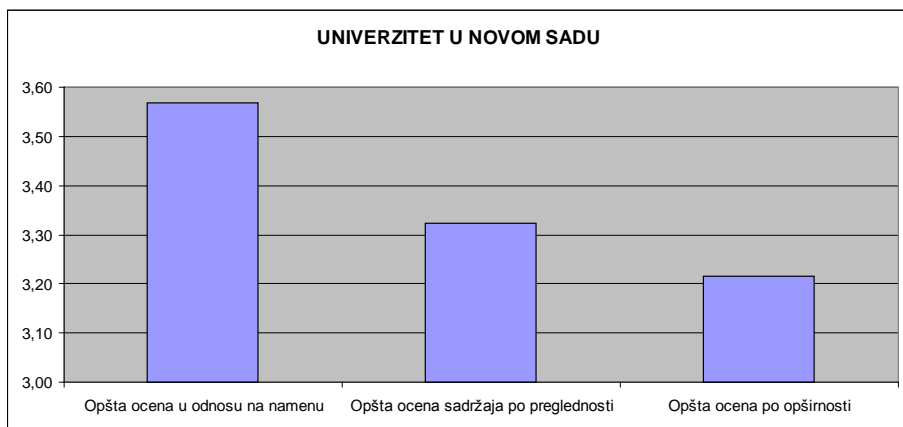
4. U 69,23% slučajeva tekst se kombinuje sa grafičkim prikazima koji su jasno označeni. U većini slučajeva grafički prikazi služe kao dopuna tekstu, a i sam tekst se prikazuje u kombinaciji više oblika i veličina slova zbog isticanja pojedinih delova sadržaja.
5. U 46,15% slučajeva grafički elementi služe za navigaciju.
6. U 92,31% slučajeva postoji ciljna grupa korisnika, a u 76,92% eksplicitno se navodi podatak o nameni. Tek u 23% slučajeva koriste se reklame koje su jasno odvojene od sadržaja.



7. Ni u jednom slučaju nije korišćena prethodna animacija. Što se tiče svežine informacija, tek se u 38,46% slučajeva navodi datum nastanka sadržaja, dok se datum zadnje promene navodi u 23,08% slučajeva, iako su promene vrlo često stare i više meseci.
8. Mrtve veze i stranice u nastajanju postoje u 30,77% slučajeva. Fakulteti koje štampaju sopstvene novine ili plakate, najčešće nude isti sadržaj i u elektronskom obliku.
9. Fakulteti uglavnom ne nude opštu pomoć za korisnike (help), niti uputstva za upotrebu pojedinih sadržaja. Sadržaj se po pravilu organizuje po temama, a u 69,23% slučajeva i po vrsti korisnika, dok je organizacija prema Web servisima, abecedi, uzrastu korisnika ili putem pretraživača zanemarena. Pretraživač sadržaja uglavnom se ne koristi, kao ni oznake kretanja po algoritamskom stablu (mapa) stranica.



Poseban problem predstavlja ne odgovarajući odnos sadržaja i naslova stranice, ali i pitanje do koje je mere sadržaj razrađen obzirom na namenu, preglednost i opširnost. Na skali od 1-5, opšta ocena sadržaja u odnosu na namenu je 3,57, opšta ocena sadržaja po preglednosti je 3,32, a opšta ocena po opširnosti 3,22.



Jedan od najvećih problema jeste što sadržaj ne odgovara nameni 61,54%, sadržaji nisu pregledni (53,85%) i nemaju potrebnu opširnost (69,23%). Pozitivna strana jeste organizacija Web stranica po temama što je postignuto na 92,31% Web obrazovnih stranica fakulteta Univerziteta u Novom Sadu. Uglavnom ne postoje dodatni sadržaji za skidanje s mreže. Stranice koje imaju relativno zadovoljavajuću ocenu, organizovane su na način da se do određenog sadržaja može doći u relativno lako.

5. ZAKLJUČAK

Jedan od ciljeva brojnih kriterijuma koji su danas dostupni putem Interneta između ostalog imaju cilj povezati one koji izrađuju Web stranice s onima koji pripremaju sadržaj koji će se naći na tim stranicama. Na taj je način moguće postići bolju organizaciju sadržaja na Web stranicama, ali i unaprediti sami prikaz stranica uz pomoću novih softverskih rešenja namenjenim World Wide Webu. Zbog sve veće složenosti Web site-ova na Internetu potrebno je jasno razdvojiti upravljanje sadržajem od upravljanja tehničkom stranom izrade Web stranica, kao i utvrditi posebne kriterijume za obe kategorije. Neka od rešenja predstavljenih u literaturi predlažu razdvajanje sadržaja Web stranica već kod pristupa korisnika određenom sadržaju, pri čemu bi različite mašine-pretraživači prikazivale različite vrste sadržaja pregledajući zaglavlje zahteva za pojedinim Web dokumentom.

Nadalje, veliki problem predstavlja nepostojanje .edu domena u .yu Internet prostoru, zbog čega su obrazovne ustanove nevidljive, a time i obrazovni sadržaj teže dostupni, zbog čega se korisnici u pretraživanju više oslanjaju na: na opšte Web imenike, na stranice nadležnih ministarstava ili na specijalizovane servere.

Do informacija o obrazovnim stranicama dolazi se preko privatnih popisa koji sadrže adrese fakulteta i drugih obrazovnih ustanova ili preko opštih pretraživača. Dakle, postoji potreba za izradom uputstava za izradu Web stranica, kao i potreba za stalnim osvežavanjem fakultetskih stranica.

6. LITERATURA

1. Rettig, James. Beyond «Cool»: Analog models for reviewing digital resources. // Online, 1996. <http://www.onlineinc.com/onlinemag/SeptOL/rettig9.html>
2. Try Evaluating this Electronic Journal <http://www.sosig.ac.uk/desire/offline/61.htm> (26.4.2001.) Yerxa, Gregory; Hutchinson, James. Web content switching. // Network Computing 11, 15(2000), 46–54.
3. PhD Dragan Soleša, Milan Obric, BSC (2005): Mission and organizational principles of e-learning center on teacher's training faculty University Novi Sad, University of Lapland, Centre for Media Pedagogy, Rovaniemi, Finland
4. Soleša, D.(2003): Savremena obrazovna tehnologija i kreiranje multimedijalnih autorskih sistema, Naučni skup „Obrazovanje učitelja u prošlosti, sadašnjosti i budućnosti”, Jagodina, 2004., 109-120
5. Soleša, D.(2003): Tehnology of Distance learning: Media and Education Conference, Beograd, 2–4 oktobar 2003. (u štampi)
6. Soleša, D., Obric, M. (2005): E-learning na Učiteljskom fakultetu u Somboru pomoću courseware alata FLE (Future Learning Environment), Zajednica učiteljskih fakulteta Srbije, Naučni skup „Promenama do kvaliteta u radu škola”, Beograd, 2005 (u štampi)

7. Soleša, D (2005): Savremene obrazovne tehnologije i obrazovanje nastavnickog kadra, Monografija „Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije”, Tempograf, Novi Sad, 2005., str. 327–341.
 8. Soleša, D (2005): Konceptualni model obrazovanja i usavršavanja nastavnika na bazi savremenih informatičkih i obrazovnih tehnologija, Monografija „Razvoj sistema vaspitanja i obrazovanja u uslovima tranzicije”, Tempograf, Novi Sad, 2005.
 9. <http://www.library.ucla.edu/libraries/college/help/critical/index.htm>
 10. <http://www.sosig.ac.uk/desire/internet-detective.html>
-

Resume: While in virtual world, which abounds in various information, how to decide on the “right” page? Which criteria need to be met for a web page user to fully trust and use the content presented and to constantly keep him going back to the same pages? Searching and creating the pages are the two basic uses of the Web, no matter if it is one or the other, the page as it is has to meet certain forms, i.e. to meet certain criteria in order that its existence is justified. Each Internet user is aware of the fact that not all sources are neither of the same value nor are reliable enough. All that makes the search for the right information difficult, especially if it is a specialized type of information, suitable for a particular age. Having that in mind, in this paper we tried to determine criteria with the hope of making it at least partly easier for the user to choose the “right” page. The paper also analyzed web pages of all the faculties of University of Novi Sad, reaching important results which at the same time represent a solid basis for future researches.

Key words: Internet, web portals, University of Novi Sad, evaluation of education materials.

ДР ДРАГОЉУБ Д. ГАЈИЋ

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR REVIEW

UDK: 37.016:821(075.2)

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.85-90

СТАРЕ ЧИТАНКЕ–НОВЕ ЧИТАНКЕ

Резиме: Избор књижевних остварења у новим читанкама је бољи. Питања за анализу омогућују обухватнију анализу, разноврстан рад на часу и код куће, развијају стваралачку машту. У читанкама су и радне свеске и контролни задаци.

Кључне речи: књижевна дела, питања, стваралачки рад, домаћи задаци, радна свеска, контролни задаци.

Од школске 2005/2006. године у настави Српског језика и књижевности у нижим разредима основне школе је више читанки за сваки разред, па учитељи могу да бирају коју ће читанку употребити према средини у којој се налазе, према знањима и способностима ученика и према својим опредељењима при остваривању задатака наставе Српског језика и књижевности.

Појава више читанки може да изазове недоумицу јер у новим читанкама има песама и штива која нису у прописану Наставном плану и програму, па ће то за неке учитеље бити пресудно при опредељењу за стару читанку. Али пре опредељивања за било коју читанку требало би читанке пажљиво прочитати и упоредити, па се тек онда одлучити за једну или направити од две читанке своју–трећу читанку. За наставу је битно да се остваре задаци у образовању и увођењу ученика у свет књижевне уметности и најбоља веза са одабраним делима за читање код куће. Не треба губити из вида да обрађена дела треба да припремају ученике за наставу у следећем разреду.

Овакве читанке, савремене уџбенике књижевности, учитељи су морали одавно да добију. Нове читанке омогућују и захтевају бољи, продубљенији и

обухватнији рад на часу и код куће. Тек би се упоредним испитивањем могло утврдити колико се више и боље постиже новим читанкама. Наравно, биће учитеља који ће и старом читанком постизати добар успех и остваривати постављене задатке. Све ипак зависи од предавача.

Читанка за други разред има поглавља која указују на опредељење састављача да омогуће остваривање разноврсне наставе у духу са захтевима Наставног програма. Поглавља *Чииамо*, *Учимо–вежбамо* и *Твој загађиак ће бићи* упућују на редослед поступака у настави и нуде грађу за такав рад.

Испод прве песме су питања и задаци и за рад на часу и за домаћи рад. Од понуђених питања учитељ може да издвоји питање (питања) за најбољег ученика, питања за две или три групе или питања за групе са различитим техникама захтева. Таква су питања у целој читанци.

Задатак *Смисли...* налази се у читанци да би развијао стваралачку машту и стваралачке способности. Али у првом задатку се налази реч која ту не би смела да се нађе. Уместо речи драмска игра или драмско дело (драмско остварење) употребљена је енглеска реч текст. Та реч ће се наћи и у задацима испод песама и приповедака, па ће направити збрку у главама ученика и неће остварити задатак да се наставом Српског језика остварује развијање љубави према српском језику. Таква збрка и недоследност у одређивању теоретских појмова је присутна и испод приповетке: у првом питању је реч прича, а у другом је реч текст.

Добро је што у овој читанци постоје задаци, којих раније није било, да ученици прво нешто самостално посматрају, па да онда описују. Уз такав задатак би морао да буде и задатак да ученици прво забележе речи о посматраним појавама. Уз такав задатак би требало да буде задатак да ученик слуша и бележи речи које чује на радију, на телевизији, у кући и на улици. Тако ће ученик богатити речник.

Ново у овој читанци су задаци испод песама да ученик сам објасни значење израза (синтагми) и да напише састав. Овакав задатак мења место и улогу ученика у настави и захтева веће учешће и делање ученика, првенствено његов самостални рад.

На добрим местима се налазе поуке о језику јер омогућују ученицима да откривају улогу и вредност језика у књижевним делима и да постепено сазнају пишчев уметнички поступак.

Градиво је распоређено врло прегледно и слова су различитих шара, што је за ученике другог разреда врло значајно.

Неких погрешака у овој читанци није смело да буде. Погрешно је написано: улица Чика Љубина. Требало је да буде написано: Улица чика Љубина или Чика Љубина улица. Не би смело да се деси да на првом кораку у правопис ученици налазе погрешке у уџбенику који би морао да буде узоран и у писмености и у одређивању теоријских појмова.

У овој читанци има творевина које се налазе и у старој читанци. Бољи је избор нових књижевних остварења јер су књижевно вреднији.

И нова Читанка за трећи разред је савремен уџбеник за наставу књижевности и језика. Задаци испод песама откривају да се од ученика захтева да замишљају, да развијају стваралачку машту и стваралачке способности, нуди им се пример за узор, па се захтева од ученика да наставе песму. Да би могли да ураде тај задатак, ученици ће морати да прочитају песму бар још једном, а и то ће бити важно за продубљеније доживљавање и разумевање песме. Није добро што испод песме пише да је текст. Постоје и задаци који омогућују рад по групама, рад по групама на више степена захтева по знањима и способностима ученика. Непознате речи су добро објашњене испод песама, прича или описа.

Питање *Које њи се слике највише свиђају?* указује да се полази од ученичког доживљаја песме и оно захтева да ученик поново прочита песму/приповетку и да говори о свом доживљају, али и да самостално образлаже своје опредељење, да налази доказе у прочитану књижевном остварењу.

Задатак за домаћи рад захтева да ученик настави започет рад на часу и да прво мора поново да прочита песму/приповетку да би самостално написао домаћи задатак.

Испод песме је задатак: покушај да напишеш песму или причу. Састављач очигледно уважава чињеницу да неки ученик више воли и може да саставља песме, а неки други приче. Овакав задатак захтева од ученика да поново прочита песму/приповетку или неко друго остварење код куће и да тек онда ради самостално. Тако ће ученици самостално откривати стваралачки пишев поступак и развијати своје способности. Није добро што испод песама прво пише да је текст, а одмах потом да је песма. Који је појам теоријски тачан? А онда састављач објашњава шта је текст, а објашњење се своди на штиво. Оваква употреба речи текст може да изазове збрку у ученичким главама.

У читанци има и недопустивих погрешака. Састављач пише да свако има своје властито име! То је врло ружан германизам и непотребно гомилање речи. Требало је да напише: свако има властито име, свако има лично име или једноставно и највише у духу са српским језиком: свако има име.

И у речник састављача увукла се реч одређен из новина и са телевизије уместо неодређене заменице неки. Употребљена је кад јој није место. Једино се може рећи исправно: „За редара је одређен Урош” зато што га је учитељица одредила, али не може та реч да буде употребљена као у овој читанци: дај им одређене наслове! Како да ученик напише своје наслове кад су већ одређени?

И у овој читанци се налази заједничко језгро, а бољи је избор нових творевина, има више задатака и питања, питања су боља и омогућују и захтевају продубљенију обраду књижевних остварења.

Избор штива за читанку за четврти разред указује на опредељење састављача да детињство буде ведро и весело, закриљено од потресних ратних доживљаја, онако како је то још пре сто година захтевао од састављача читанки Јован Скерлић. Зато су изостављена остварења из романа *Салаш у Малом Рићу* и

Циџански славуј. Изостављена је и песма Моше Одаловића *Огбрамбена*, а можда је могла да остане. Испод песме *Јесен* Добрише Цесарића су боља објашњења него у старој читанци, што омогућује бољу обраду. Изостављена је народна прича *Свијетлу* се не може угодити, а можда је требало да остане јер је на ијекавском, што би послужило за поуке о језику. Мислим да је свакако требало да остане одломак из романа *Доживљаји Тома Сојера*. Боља су питања испод песме *Стари Вујагин*.

Испод књижевних остварења је остављен простор са извученим линијама за рад на часу или код куће. Већи број питања покренуће још нека питања, омогућује учитељу да ради са две или три групе, да ради на два или три степена тежине и захтева или да издвоји питања за најбољег ученика, да на питања ученици одговарају писано или усмено.

У овој читанци је требало да нађе место бар једно дело или одломак из неког дела научне фантастике.

Већи број питања захтева и омогућује обухватнију анализу и оспособљавање ученика за доживљавање и сазнавање књижевног дела и припрема га за књижевна остварења у следећим разредима.

Овако написана читанка није смела да се појави и да буде уџбеник. Невероватно је да су рецензенти потписали ову читанку и препоручили је за уџбеник са необично много погрешака сваке врсте.

У поукама о језику пише да је глагол казати предикат. Ученици ће учити да инфинитив глагола не може бити предикат јер није лични глаголски облик. У реченици пре тог објашњења је облик казао, па би објашњење морало да буде другачије и тачније: неки облик глагола казати може да буде предикат или кад је уз реч казати и неки облик помоћних глагола.

У поднасловима је свуда погрешно написана тачка иза римских бројева.

За састављаче као да у нашем језику не постоји неодређен придевски вид, па скоро по правилу пишу: различитИ (број слогова), чудотворнИ (музичар), мајужни уместо мајужан итд., а не помишљају да ће ученици учити да постоје неодређен придевски вид (нов светлуцав свет, а не као што они пишу нови светлуцави свет) и одређен придевски вид, па тиме онемогућују учитељу да укаже и са ученицима открије стилске вредности оба вида.

У многим реченицама изостављене су запете или су погрешно написане где им није место. Састављачи употребљавају врло ружан германизам: свој властити уместо тачно и лепо у духу са нашим језиком: имају свој или имају властити.

Ком то језику састављачи уче децу кад пишу: човечије стопале? Правилно је: човечија стопала. Састављачи не знају за правилне облике аориста, па пишу, нпр., одлуче уместо одлучише, пишу заспу (треће лице множине презента) од глагола заспати, а треба заспе јер је заспу облик од глагола засути.

Готово по правилу је погрешно написан знак на крају реченица са управним говором: прво је погрешно написана тачка, па наводници. Испред везника али у супротним реченицама нема запете, а ома се по правилу пише испред али. Можда ће овако неписмена читанка послужити за увесељавање ђака који ће се радовати кад буду исправљали погрешке, па ће тако боље научити шта се правилно пише.

Нове читанке су боље и савременије, опремљене бољим питањима и задацима. У њима су радне свеске, и контролни задаци, и домаћи задаци и много боља књижевна остварења. Оваквим савременим читанкама учитељи ће успешније обрађивати књижевна остварења и остваривати задатке наставног програма у настави Српског језика и књижевности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маринковић, С., Марковић, С. (2005): *Читанка за II разред основне школе*, Београд: Креативни центар.
2. Милатовић, В. (1994): *Читанка за III разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Спачић-Николић, З., Пантовић, Д. (2005): *Читанка за IV разред основне школе*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Resume: The choice of literary texts in new reading books is better. Questions for analysis make the analysis become more overwhelming, they make work in class and at home more versatile and develop creative imagination. The reading books also include work books and tests.

Key words: literary works, questions, creative work, homework, workbook, tests.

ДР СТЕВАН КОНСТАНТИНОВИЋ ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

Виша школа за образовање васпитача AUTHOR REVIEW

Сремска Митровица

UDK: 82-342:616-036.88 616-036.88:159.922.7

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.91-104

УПОЗНАВАЊЕ ДЕЦЕ СА ПОЈМОМ СМРТИ НА ГРАЂИ БАЈКИ БРАЋЕ ГРИМ И ХАНСА КРИСТИЈАНА АНДЕРСЕНА

Резиме: Коza и седам jарића извршили су идеално убиство из освете и представили га као самоубиство; вука је убила власт у бајци о Црвенкапи; ловац је својим неизвршавањем наређења у бајци о Снежани допунио Десет Божјих заповести; осмех мртве и смрзнуте девојчице у Андерсеновој бајци «Девојчица са шибицама» је један и једини осмех Бога у светској књижевности и целокупној уметности.

Кључне речи: бајка, дете, рађање, смрт.

Приликом одрастања деце и нуђења им на усвајање основних животних, па тиме и друштвених појава и релација, образаца друштвено пожељног и друштвено непожељног понашања, свет одраслих је спремнији да посвети пажњу чину настанка и рођења новог живота, него што је то случај, када је реч о чињеници смрти, као реалији, која је саставни део живљења.

Друштвена као и животна условљеност ове чињенице је разумљива. Деца предшколског и раног школског узраста, имајући у виду биолошку репродуктивност својих родитеља, чешће су у прилици да добију потребна објашњења, ма каква она била (што је најчешће узроковано старошћу детета и његовим когнитивним способностима), у вези са зачетком и рођењем новог живота него о смрти.

Смрт, иако је једнако вероватна као и рођење, па тиме и сусрет са њоме од стране детета (кроз смрт ближих чланова породице или особа из окружења), чешће се доживљава као табу, а објашњења у вези са смрћу много су мистичнија, него што су објашњења, која имају било какве везе са сексом, и евентуалним стидом који он узрокује.

Када је о смрти реч, родитељи, као и педагози, су спремнији на давање упозорења детету о могућим факторима ризика у вези са безбедношћу детета, да би се тиме умањили ризици по његов живот, него што постоји спремност за разговоре на тему смрти. Разговор, па тиме и давање основних, прихватљивих информација о смрти, често се одлаже за старији узраст детета, иако је дете пре у могућности да се сусретне са смрћу, много пре него постане биолошки репродуктивно, односно, сексуално активно.

Време постаје фактор посредног сазнавања и усвајања појма смрти а у томе бајке су незаобилазне као помоћно васпитно средство у којима има смрти.

1. БРАЋА ГРИМ: СМРТ КАО КАЗНА И ЗАБОРАВ

Симптоматично је да се симболима сексуалности бавило много више тумача бајки него што је то случај када је реч о смрти, и њеним појавама у приповедним ситуацијама, које су врло често присутне у бајкама. Истина, то су до сада најчешће били тумачи психоаналитичке провинцијенције и тумачења нису имала као првенствени циљ примену тумачења бајке у раду са децом предшколског и раног основношколског узраста ради усвајања норми и образаца друштвености потребних у процесу социјализације. Поменути тумачења су најчешће намењена свету одраслих. Исто тако, симболи ероса су се као по правилу показали интересантнији од симбола танатоса.

Прича, односно, „објашњење” о томе како рода доноси децу, како мајка пронађе бебу испод купусовог листа, има свој еквивалент у врло честом објашњењу смрти, које гласи: „бака спава и неће се више пробудити”. Такво објашњење у великој мери кореспондира са појмом смрти, са којима се дете сусреће у бајкама. Може се рећи да бајке пружају много више примера могућих смрти него рођења, па бајке, између осталог, постају једна од најсвеобухватнијих лектира о смрти, и деца путем бајки стичу прва посредна искуства и сазнања о окончању живота.

У најпознатијим бајкама браће Грим као што су *Коза и седам јарића*, *Црвенкаја*, *Снежана и седам њајчуљака*, *Трнова Ружница*, *Пејелуја*, као најпознатије бајке и незаобилазна лектира деце предшколског и раног основношколског узраста, могу послужити као добар пример како деца долазе до посредних сазнања о смрти као животној појави.

1.а. Вук је мртав – убили су га брижна коза и њени мали јарићи!

Свет који је представљен у бајци *Коза и седам јарића* је изузетно суров, чак у суштини много суровији него што га се на први поглед препознаје. У томе је вероватно садржана популарност ове бајке. Догодило се да одрасли

препознају свет реалија у овој бајци и њен, метафорички умекшан социолошки слој, понуде деци као образац понашања који временом, одрастањем, деца треба да прихвате.

То је учињено већ на почетку бајке и континуирано траје до краја, на шта указују следеће одреднице:

Стара коза има **седам јарића**, које неизмерно воли а не помиње се мушки хранитељ, родитељ. Коза је брижна, али је стара, значи физички не може да пружи заштиту јарићима, па је тако судбина јарића у њиховим рукама, односно, коза тражи од јарића да покажу зрелост, озбиљност, свест о могућој опасности, и на крају крајева - спремност да одрасту. Обе одреднице „стара коза” и „седам јарића” упућују на интензивну идентификацију са тим делом актера бајке. Деца су привржена старим особама, а „јарићи” упућују на старосну блискост између слушалаца и актера приче.

Коза одлази у шуму **по храну**, што већ представља опасност по јариће од вука. **Вук** је означен као по живот опасно биће, иако му је мотив исти као и козин – задовољење потребе за храном. Коза представља позитивни образац понашања јер обезбеђивање хране за јариће не подразумева убиство друге животиње. Она је позитивац, који на трпезу доноси храну, која у себи не садржи бол или смрт. Она је мајка, па кад она на крају бајке припрема убиство вука, то убиство је оправдано, то убиство се слави.

Вук се одмах након козиног одласка појављује али једина и сигурна заштита за јариће је **кућа**. Врата су препрека за вука, коју он може елиминисати само **преваром**. У превари му невољно помаже пекар, који је лаковеран, и воденичар који је прозрео намеру вука, али ништа даље не предузима и препушта јариће судбини (такви су **људи – повинују се насилнику**). Помињање људи које одређује њихова професија, која по свом карактеру није насилна, вука дефинише као персонификацију насиља међу људима. Вук је особа изван или изнад закона, прихватљивих и друштвено позитивних моралних норми.

Упад вука у кућу је врло реалистичан. **Обећао је дарове** а затим „прогутао” шест од седам јарића. Бајка се наставља са указивањем на вукову бахатост, хедонизам (спава задовољан под дрветом и хрче да се гране тресу).

Убиство, коме претходи парање стомака **маказама**, убацивање **камења** у стомак и вуков пад у **бунар**, су замагљено право на освету. Приповедач, имајући у виду којој се публици обраћа, бајку није завршио убиством вука од козине руке, јер би и коза дошла у исту раван са негативним обрасцем понашања, већ убиство одлаже мучењем мучитеља. Смрт је приказана као припремљено „самоубиство” уз обилну помоћ носилаца позитивног обрасца понашања, који бајку завршавају узвиком задовољства: „**Вук је мртав!**”

Ако статистички пребројимо све смрти, односно, убиства у овој бајци, онда долазимо до закључка да је испричана бајка само о једном смишљеном, припремљеном, савршеном убиству, које је представљено као самоубиство. У

његовој основи је лаж, али добро припремљена, добро оправдана, па тиме и ничим кажњива лаж. Вук, на основу бајке, ничим, у крајњој финалној фази задовољења своје потребе за храном, није угрозио животе јарића, али и сам покушај је кажњен смрћу, која је темељно припремљена, и у којој су, осим одрасле особе учествовали и најмлађи чланови породице. Убити у таквом случају, је на основу ове бајке, у потпуности оправдано. Самоодбрана, или накнадна освета је оправдана. Кајања нема ни у назнакама.

Вук је од агресивца постао жртва, добродушних, угрожених, незаштићених бића, која нису чак нису спремана признати да су убила. Смрт, у њиховом случају је сатисфакција за патњу коју су претрпела, а претрела су:

- страх од непознатог;
- превару, и
- физички бол

Да ли је као примерена казна – смрт, онога који је то све учинио? Ублажавање приповедача у виду случајне али ипак припремљене смрти, је благо ублажавање потребе за испуњењем старозаветног правила „Око за око – зуб за зуб”.

Бајке, све до Андерсенових, поштовале су ово правило врло доследно, као природно разумљиво, али под утицајем хришћанства, то је ублажено и замагљено, добило је цивилизацијску димензију оправдане егзекуције.

1.б. Вука је убила власић – бајка о Црвенкаји

Црвенкапа је дете које не слуша савет родитеља док извршава задатак који јој је поверен. Родитељи не упозоравају дете шта би могло да представља опасност. Оно не зна за могући реални страх и опасност у свету изван породице. Црвенкапа је окружена пажњом и љубављу, прихватила је тај систем вредности и не зна за постојање неког другог. Преведено на језик реалија, Црвенкапа је пример **презаштићеног** детета.

Она је ревносна, дечији радознала, чак се може рећи и креативна, а „вук” је потенцијално увек ту негде, и погледом прати своју жртву, а да она тога није свесна. Док се она занела невином игром „браћа цвећа”, не примећује потенцијалну опасност, па чак када се сусретне са њом, не препознаје ту ситуацију као ризичну.

Црвенкапа даје информације о себи и свом окружењу без било каквог ограничења. Она не зна рећи „не”. Не поседује страх од незнанца, од непознате особе.

Док она иде ка свом циљу, „вук” је, на основу прибављених информација, већ припремио терен да би је дочекао. Он се уклопио, адаптирао на амбијент, који је познат девојчици. Односно, на основу информација које је добио од Црвенкапе, настрадала је бака. Према тумачењу Бетелхајма, бака је негативан лик у бајци која због задовољења својих потреба, свог егоизма, потребе за храном, или због

ослабљеног осећаја за могућу опасност, попушта пред потенцијалним ризиком и њој излаже и Црвенкапу.

На Црвенкапина питања о уоченим разликама, вук даје врло логична објашњења о својим деловима тела, који су другачија од оних које дете познаје. Тек на крају „вук” открива девојчици своје намере, али девојчица је немоћна да се извуче из његове замке.

Интервенише „наоружани чувар шуме”, употребљава **нож, камењем** је напуњен вуков стомак и он је **умро**, без додатне насилне интервенције.

Црвенкапа сама долази до закључка да се неће непотребно задржавати у шуми и да више **неће сама ићи кроз шуму**, чиме браћа Грим трансформишу Црвенкапу из презаштићеног у **занемарено дете**.

Као оправдање за свој поступак излагања детета опасности, на које га нису припремили, њени родитељи, у бајци, образлажу потребом да се Црвенкапа непосредно упозна са опасношћу, па јој чак „опраштају” за учињено, чиме **осећај кривике** неоправдано намећу Црвенкапи.

Вук, у овој бајци, није сличан бићу које је гладно. Његова глад је другачије природе. Да је тако, говори чињеница да је могао прогутати Црвенкапу већ приликом првог сусрета у шуми. Нико му у тој ситуацији није сметао. Преведено на језик реалија, вук се као према правилу, по коме злостављачи деце нису непознате, већ особе из њиховог окружења, адаптирао на познати свет Црвенкапе и искористио је њој уобичајену ситуацију.

За разлику од предходно поменуте бајке, извршење казне над вуком препуштено је чувару шуме, односно, чувару друштвеног, људског поретка и морала. Но, и у овом случају, извршење казне није било директно. Смрт је наступила посредно као у урбаним бајкама, у којима у стрељачком строју половина извршилаца има праве метке а половина ћорке; целат има маску на лицу; ручку, која укључује струјно коло, повлачи случајно изабрана, анонимна особа, која у том тренутку чак и није свесна шта чини, инјекцију са отровом убризгава такође случајно или професионално изабрана особа, итд.

Браћа Грим овога пута право на усмрћивање препуштају особи, којој је то право друштво поверило и која то чини без осећаја гриже савести, па чак може се рећи, са друштвеним благословом.

1.в. Вештица је сјаљена и ојљачкана - убицама и лојовима је ойрошијено

Глад у земљи, сиромаштво у кући и заменска мајка – три су разлога са којима браћа Грим започињу бајку о Ивици и Марици. Са три побројана елемента бајке, наговештавају неповољни развој приповедне ситуације по најнемоћније – по децу.

За друштвену ситуацију браћа Грим и не покушавају да дају назнаке могуће позитивне промене. Она је узрокована вишом силом а не људским фактором па је као таква судбинска датост.

Излаз из породичног сиромаштва није понуђен радним ангажовањем четворчлане породице, већ се и њен материјални и друштвени положај оправдава „вишом силом”. Једино могуће поправљање ситуације је у смањењу броја чланова.

Иницијатор наредних ретроградних приповедних ситуација има емотивну минус позицију. Заменска мајка решење налази у одстрањивању два најмлађа члана породице. Зла маћеха је типизирани лик многих, а посебно бајки браће Грим. Она је покретач минус поступка.

Делање за које се она опредељује и добија подршку носиоца емотивног плус поступка, близак је појави коју у области социјалне патологије зовемо – **занемаривање**. Деца остављена у шуми, у веш корпи пред нечијим вратима, или једноставно на градској улици – чест су мотив социјалне књижевности друге половине XIX и прве половине XX века.

Ради даљег појачавања минус поступка, браћа Грим уводе још један женски лик – злу вештицу. Супротно од утемељености у реалности где су статистички мушке особе те које чине злоупотребе деце и старијих малолетника, жена, посебно старија, често је коришћени модел преузет из средњовековне представе о вештицама и њиховим ритуалима у којима је наводно практиковано жртвовање деце.

Кућица од колача, меда, кекса итд. постаје синоним за обману лаковерне и невине деце, а поседује ју зла, сама а тиме и саможива старица.

Једини женски лик који је носилац позитивног обрасца понашања је Марица. У бајци је окарактерисана као немоћна и плачљива девојчица, која иницијативу током већег дела бајке препушта својој мушкој половини – Ивици. Она плаче и плаши се, беспоговорно испуњава обавезе, које јој намеће маћеха а касније вештица. Вештица је ословљава са: ленштино, мала, шепртља мала, глупачо итд., што је типичан пример **радног експлоатисања и емотивног злостављања**, заједно.

Предузимљиви Ивица, у другом делу бајке постаје пасивни лик о чијој судбини одлучују женски ликови. Патријархалност, нагло уступа место обрачуна међу женама.

Но, за разлику од Ивице, браћа Грим, Марицу трансформишу у лик који је лукав и одлучан у толикој мери да постаје **убица**. Раније плачљива Марица је без дилеме угурала вештицу у **пећ**, и стрпљиво чекала да се увери да се из пећи не чује ништа друго осим пуцкетање дрва.

Ивица и Марица постају господари бајколике ситуације када присвајају вештичино богатство. Тиме постају и **лопови**, јер у томе им аутори бајке нуде једини могући излаз за промену материјалног положаја. Порекло материјалног иметка није упитно ако му претходи борба за опстанак.

Да би ублажили креирану ситуацију, браћа Грим их враћају у емотивну и моралну нормалу кроз две приповедне ситуације.

Прва је разумевање природе (Бога), која им чини услугу у виду преласка преко реке на леђима патке.

Друштво, оличено у оцу, им признаје своје грешке и каје се због учињеног, због чега буде награђено вештичним благом, као ценом за његову даљу љубав према деци убицама и лоповима.

Иницијатор бајколиког пута, маћеха, безболно је избачена из приповедног тока, без смртних последица.

Убиства, па тиме ни смрти, у овој бајци нема. Убијена је вештица, а она није биће из реалног света, ма колико будила ирационалне страхове код деце. Не чини се чак ни суров начин на који је убијена. Спаљена је у пећи, крематоријуму, у којем су изгореле њене кости, што је компензација за страх пред њеним канибалстичким намерама. Казна се чини примерена намери, а канибализам је највећи од свих греха који познаје људски род. У поређењу са осталим бајкама, у овој бајци нађена је „права” мера између намера мучитељке и освете мучених.

Но, награда за убицу, Марицу није индивидуална, за разлику од осветничког чина. Награда је колективна. Припада и Марици, која је убила вештицу, али и Ивици, који је том приликом био пасиван. Жена је убила жену. Приликом правдања за учињено убиство пред оцем-друштвом, који се каје, заслуга за пљачку, ратни плен, припада обома и не поставља се никаква морална дилема.

Глад је задовољена – глади више нема.

1.1. Ловац је уиушио йоруку човечансйву ***– бајка о Снежани***

Бајка о Снежани и седам патуљака, почиње тамо где се бајке најчешће одвијају, или тамо где бајке завршавају – међу крунисаним главама. Гледано тако, у односу на бајке *Коза и седам јарића*», која је блиска басни; *Ивица и Марица* која почиње у социјално, егзистенцијално угроженој средини, а излаз из ње је у отетом вештичином благу, *Пејелуја* – бајка о средњем сталежу и преласку у виши; бајка *Снежана и седам йаиуљака* је бајка која почиње у највишем друштвеном сталежу, осећање сигурности преноси се на социјално нижи сталеж, да би као награда уследио повратак у високи сталеж.

Снежана је принцеза. Дуго је очекивана, и као остварење сна подарена крунисаним родитељима. Њена карактеризација је спољашња: бела као снег, румена као крв, црнокоса као абоносово дрво.

Да би бајка почела, браћа Грим уводе лик краљице-маћехе. Претходно, без образложења, су из приповедног тока избацили мајку, а касније и оца- краља. На тај начин добијена је чиста ситуација у којој је Снежана препуштена на милост и немилост завидној краљици-маћехи, која је на граници трансформације у вештицу захваљујући натприродним моћима које поседује у виду чаробног огледала.

Сходно когнитивним способностима публике, којој се браћа Грим обраћају, власт добија синоним у појму лепоте.

Прва фаза кажњавања, коју краљица-маћеха примењује у односу на Снежану је – рад. Маћеха јој намењује тешке физичке, кућне послове. До смрти оца, да се закључити да Снежана није била њима изложена. Рад је, у овом случају представљен као казна. Рад је тај који би требао да наруши неговану и од рада поштеђену лепоту. Логика приповедача гласи – лепота се нарушава радом, а утисак се појачава одећом примереном пословима које Снежана обавља по наређењу маћехе.

Типизирана представа о припадници високог друштвеног сталежа гласи – принцеза је особа која посвећује пажњу једино и искључиво свом физичком изгледу, а једини рад којим се може бавити, је онај који је близак неговању естетског, као што је вез, са почетка приповедног тока. Крајњи циљ таквог односа је удаја и пружање телесних задовољстава супружнику.

У другом делу бајке, измена односа према раду настаје изменом друштвеног амбијента. Када је Снежана била протерана под претњом смрћу из високог друштвеног сталежа и нашла уточиште међу, са друштвене позиције гледано, „патуљцима”, који од јутра до мрака одсуствују из куће, због тешког физичког посла, којим се баве, рад губи очигледни карактер присиле, већ потаје природна датост. Снежана, али ни читалац, или слушалац га, не доживљава као присилу или као казну.

Снежана, све што је радила у дворцу под присилом, сада ради у кући патуљака са задовољством. Чак се може рећи да Снежана едукује патуљке правилима „лепог понашања”, бонтона, својственог вишим друштвеним слојевима. Рад у овом случају је „украшен” идиличном сценографијом, у којој су мали сто, мали креветићи, мале чаше, тањири, цвеће, мале шумске животиње, мале птичице итд. Све је умањено, љупко, безопасно, идилично.

Снежана је и даље лепа, али њена лепота, у овом делу бајке, окружењу не представља проблем (можда зато што Снежана ради); патуљци су несексуална бића, односно, браћа Грим и не помишљају на могућност мешања нижих и виших друштвених сталежа, каста. Патуљак не може бити љубавник, али зато имају следеће карактеристике: ауторитет је учитељ, један је кијавичав, други стидљив, па онда је ту и духовит патуљак, итд. Значи – ни један својим особинама не може задовољити критеријуме особе краљевске крви.

Патуљци, као припадници нижег друштвеног слоја, не скривају страх од представника власти. Иако у азилу, Снежани препоручују опрез, јер је „дугачка рука власти”. Кућу апострофирају као једину могућу заштиту, па и том случају указују на лукавство властодржаца, који им могу ући у кућу и одузети оно до чега им је стало, у овом случају – Снежане.

Још бољи пример односа према власти је ловчево понашање када добије наређење од краљице да убије Снежану. Иако свестан да је наређење неправедно, ради очувања свог статуса, прво покуша да га изврши, да убије, да би се затим

определио за превару. Када је превара откривена, браћа Грим избегавају да кажу да га је сустигла казна за нелојалност према послодавцу.

Бајколики ток кулминира повратком Снежане у свет крунисаних глава као и посредном осветом.

За патуљке се, од тог тренутка, губи сваки интерес, и тиме се потврђује њихов епизодни, маргинални карактер.

Ни у овој бајци нема убиства. Покушај од стране ловца да убије Снежану, је најближи реалности. Он извршава наређење, том приликом има моралну дилему, али он је плаћеник, а наређење се може одложити једино преваром. Његова судбина, када превара буде откривена, је неинтересантна, као и награда за оне, који су Снежани пружили азил.

Ловац је једино свестан последица извршења или неизвршења добијеног наређења, ма колико се оно формално чинило утемељено и неупитно. Од ловца се тражи послушност и лојалност у односу на наредбодавца, али ловац у тренутку добијања наређења мисли, а током покушаја извршења наређења - осећа!

Ловац је у бајци о Снежани и седам патуљака, најбољи, мада епизодни пример, онога, што је у цивилизацијском смислу, као искуство подарено будућности.

Тренутак у коме је ловац замахнуо ножем са намером да убије, па одустао од дужности и обавезе, за људски род има важност као допуна Десет Божјих заповести.

Колику тежину има тај чин нелојалности и кукавичлука истовремено, посебно добро могу разумети људи са Балкана. Нама је, као и ловцу-слуги, мало тога до сада било опроштено од стране налогодаваца, чиме делимо ловчеву судбину препуштања забораву свих наших жртава насталих током распетости између дужности и људскости. Чини се да, док су креирали ову приповедну ситуацију, браћа Грим имали су на памети баш нас, или, опет, придајемо себи већи значај него што га реално заслужујемо.

Казна за краљицу-маћеху-вештицу-старицу је таква, да се она сама распада пред чињеницом властитог неуспеха. Насиља, у елиминацији узрочника патње, нема. Насиље, завист и злоба према другима је представљено као аутодеструкција онога, ко их носи у себи, и тако се понаша према својој околини, а чин самопотврђивања носиоца позитивног модела довољан је да би зло било уклоњено, што је још једна, фундаментална порука човечанству, коју су упутили браћа Грим.

1.9. Насилна смрт је трих њредака – бајка о Трновој Ружици

Негде и кроз неко своје делање родитељи су се огрешили о неку, детету непознату особу, а тиме, и о дете, које неизмерно воле. Чине све како би дете поштедели сазнања о своме греху али – судбина је та која доводи до дететовог

сазнања, које није ни мало пријатно. Породични табу је испливао на површину као леш мртаца са каменом обешеним о врат. Врло често је то пред дететом прикривена истина о усвојењу, или томе слично.

Приповедни ток у овој бајци је подређен судбинском деловању. Од почетка па до краја фатум води причу. Рођење девојчице је најавила виша сила у виду жабе која говори; најаву је испуњена баш онако како је и предвиђено; физичке и карактерне особине, девојчица добија од више силе оличене кроз жене-суђаје, жене натприродних моћи. Исто тако, због родитељског греха, па и мимо жеље да се избегне судбина кроз превентивно деловање родитеља, несрећа се не може избећи али се може, опет захваљујући вишој сили, ублажити.

Човек, и његов живот, у овој бајци приказан је као марионета. Њиме управљају натприродне силе, односно судбина, што је својеврсна припрема за прихватање религиозног погледа на свет.

Ово је бајка, која помаже одраслима да се оправдају за неучињено, када је реч о заштити деце од опасности, којима су деца изложена, а да тога нису свесна, или да о опасностима нису на време упозорена од оних, којима је то дужност да учине.

Ма, колико желели да заштите дете од проречене смрти, ни врло моћни родитељи у томе нису успели. Било ком друштвеном слоју дете припадало, изложено је опасностима од насилне смрти, и никада дете није потпуно заштићено.

Судбина, која је изван сваке реалије, компензује неправде, које су од стране предака, учињене некоме ко је детету непознат, па тиме оно не зна зашто подноси патњу у виду, рецимо, дуготрајне болести, која тек чудом може довести до оздрављења.

Родитељски грех је непознаница, која се постаје свестан када казна доведе до катарзе.

Одлагање смрти, је, по браћи Грим, такође, у рукама судбине.

2. Х. К. АНДЕРСЕН: СМРТ КАО ЧИЊЕНИЦА И ИЗБАВЉЕЊЕ

Ханс Кристијан Андерсен у својим бајкама, има мање обзира у прикривању смрти као животне чињенице. Али, у односу на „традиционалну”, бајку усменог настанка, Андерсен је био обзиран, односно, био је готово једнако пажљив према својој публици. У његовим бајкама смрт је природна појава, неумитност која се може само делимично одложити, а као илустрацију неумитности краја, Андерсен употребљава појаве или предмете из најближег дететовог окружења. На тај начин бајка остаје упрошћена и „умиљата” представа света, али не у тој мери да у себи не садржи основне животне истине, па и ону о крају живота. Тамо где је смрт у вези са реалношћу, бајка почиње у свету неизвесног.

2.a. Избављење из светиа реалија или бајка која почиње након смрти – Девојчица са шибицама

Као човек са севера, Андерсен је био добро упознат како се природне околности, удружене са друштвеном борбом за опстанак, могу одразити на животе најнемоћнијих и незаштићених. Ако није могао да понуди решење у виду северњачког стереотипа по коме је свет идиле негде на југу, на обалама топлих мора, у топлим крајевима, или у људској самилости, макар она била привременог карактера, Андерсен је у бајци *Девојчица са шибицама* прибегао врло нетипичном разрешењу приповедне ситуације – смрти.

Највећим делом овај Андерсенов текст има карактеристике реалистичко-социјалне књижевне творевине, пригодне, празничне, новогодишње приче која треба да побуди осећаје заједништва и друштвене солидарности. Али, као што нема ни помисли на решење ситуације у идили топлог југа, тако се ни међу људима не дешава ништа што би ову бајку учинило бајком у сфери социјалне солидарности.

Карактеризација девојчице је спољашња, реалистична али и постепена, ради постизања драматичности:

- девојчица је промрзлих ногу (једну папучу, која је припадала њеној покојној мајци, изгубила је због обесне возње кочија, а другу јој је украо дечак, вероватно сличан њој, али јачи и спремнији да се насиљем избори за опстанак);
- девојчица продаје робу која ником није потребна, па се тиме излаз из ситуације не назире у радном ангажовању;
- девојчица очекује милостињу али ни њу не добија;
- девојчица има дугу плаву косу на коју падају пахуљице, али Андерсен не истиче њену лепоту;
- девојчица је гладна, осећа мирис печеног гушчијег меса, али оно је изван њеног света.

Андерсен повратак девојчице у свет коме припада, такође искључује, јер се он не разликује од света у коме се девојчица налази. Андерсен, као носиоца негативног обрасца у приповедни ток имплантира оца, који девојчицу радно експлоатише, занемарује па тиме и злоставља. Андерсен се у овом случају, не користи решењем у виду зле маћехе. Како се на крају бајке, као избавитељка не појављује мајка, већ девојчицина бака, Андерсен и по том питању напушта бајколику формацију.

Бајка почиње са паљењем шибица. Бајка, односно, прелазак из света реалија у пројектовану ситуацију социјалне идиле, траје колико блесак светла упаљене шибице. Андерсен је у овом случају поступан. Прво се појавила загрејана пећ, следи соба са печеном гуском, божићна јелка са свећама које лете у небо и постају звезде. Тада, Андерсен, кроз пад једне од њих, наговештава смрт.

Бајка постаје комплетна када девојчица смрт призива не као остварење материјалне идиле, већ као могућност поновног доживљаја љубави од стране особе чију љубав, разумевање и топлину памти као једину у свом кратком животу.

Осмех на лицу смрзнуте, умрле девојчице, је осмех Бога, један и једини у светској књижевности и свеукупној уметности.

Самртним страхом Андерсен је наградио посесивног цара у бајци *Царев славуј*. Као у средњовековним хришћанским представама, Андерсен је смрт посадио цару на прса, са представом свих његових добрих и лоших животних дела. Бајка је настала у оном тренутку када је цару у помоћ прискочила метафора слободног мислиоца и ствараоца, и одагнала смрт од њега.

Овим је Андерсен упутио поруку властодршцима, да колико год желели да слободу људског духа спутају, и подреде је свом егоизму и потреби за поседовањем, она једино слободна може победити смрт. Наравно, и то је саставни део бајке.

Но, Андерсен је краљу поштедео живот.

У бајци *Дивљи лабудови*, Андерсен је креирао врло реалистичну приповедну ситуацију погубљења краљице. Искуство реалних, јавних погубљења, са таљигама, осуђеницом обученом у рите, целатом, ломачом, уградио је у бајку, а бајка почиње баш у последњем тренутку, односно када се носилац позитивног обрасца непосредно сусретне са смрћу. То је уједно и моменат када Андерсен психолошки боји ситуацију понашањем окупљене масе, која се у првом тренутку наслађује смрћу крунисане особе, краљице, оптужене за вештичарење, да би када настане чудо, маса променила мишљење и улепшала бајку, баш у тренутку када је у реалности најчешће нема.

И у овом случају, Андерсен је краљици поштедео живот.

2.б. Снешко, оловни војник, јорџијанска ијла и јелка – њосредно сазнање да њуи до смрти није лей и идиличан

У свим бајкама, у којима Андерсен дарује живот предметима из наше свакодневице, а што и деца чине играјући се њима, или мислећи о њима, шаље поруку да је животни пут силазна путања у којој је на почетку лепота и радост, негде на средини је сјај који кратко траје, а на крају су самоћа, заборав и смрт.

У бајци *Човек од снеја*, и *Јела*, Андерсен шаље својим читаоцима или слушаоцима недвосмислену поруку која гласи:

Радуј се својој младости. Радуј се свом растењу, свом младом животу који те испуњава.

Жеља за одрастањем и уласком у свет одраслих, тако присутна код оних који расту и сазревају, пренесена па предмете или бића из непосредног дететовог окружења, истовремено је и прича о неумитној смрти до које води не баш леп, и не баш идиличан пут.

У бајци *Човек од снећа* постојање почиње зимском идилом, животним витализмом који подстичу хладан ветар, мраз који пејсаж претвара у шуму идиличних белих корала. Андерсен овој приповедној ситуацији у виду упозорења надређује животно искуство персонификовано у псу, довољно старом да зна шта чека младог и неискусног Снешка, јер на крају увек постоји крај.

Но, Андерсен у овој бајци ствара метафору о Снешковој „чежњи за земљаном пећи”, односно, елементом смрти уграђеним у један кратки живот. Чињеница о присуству смрти у моменту када је живот почео, незаобилазна је чињеница коју је Андерсен на један мек, метафоричан начин представио својим читаоцима и слушаоцима.

Слично је учинио стварајући и бајку о Јели, и њеној жељи да придружи свету јарбола и окићених божићних дрваца. Пут до тога, пут до зрелости води преко дрвосечине секире, подношења бола и патње, а тренутак славе је тренутак после кога је неумитан заборав и одбаченост на сметлишту живота.

Од живота, остане симбол, знак о постојању у виду истопљеног олова, које је попримило облик срца и једне мале седефасте звезде, као у бајци *Посијојани војник од олова*.

Али, и поред тога, каже Андерсен, живот је вредно живети, као непоновљиво чудо, па ма какав био и ма како дуго или кратко трајао.

ЗАКЉУЧАК

У бајкама браће Грим опасност по живот носилаца позитивног друштвеног обрасца понашања узрокују бића слична људима, њихове персонификације, било у животињском или људском облику, потпомогнута иреалним моћима. Њихово деловање доводи до ивице смрти позитивце, али смрт бива „чудом” одложена, а тиме је пружена могућност за избављење.

У бајкама браће Грим најчешће нема директног, непосредног убиства које узрокује смрт. Смрти су као по правилу поштеђени носиоци позитивног обрасца понашања, док носиоци негативног или се самоусмрћују или нестају из бајке.

Најближе убијању, односно смрти, су неперсонификовани, реални људи, који покушавају да убију по налогу властодржаца, али се као брана томе јавља савест. Ловац у бајци *Снежана и седам њауљака* је најбољи пример особе која мисли и осећа и на основу тога се опредељује на непослушност, без обзира на властиту судбину. Ловац је носилац најбољег што би цивилизација требало да баштини – рационалност, осећајност и преиспитивање властите савести, па макар то било недовољно одлучно испољено, и ма каква цена за такво поступање била.

Андерсенова бајка *Девојчица са шибицама* почиње са паљењем шибица. Бајка, односно, прелазак из света реалности у пројектовану ситуацију социјалне идиле, траје колико блесак светла упаљене шибице. Андерсен је у овом случају

поступан. Прво се појавила загрејана пећ, следи соба са печеном гуском, божићна јелка са свећама које лете у небо и постају звезде. Тада, Андерсен, кроз пад једне од њих, наговештава смрт.

Бајка постаје комплетна када девојчица смрт призива не као остварење материјалне идиле, већ као могућност поновног доживљаја љубави од стране особе чију љубав, разумевање и топлину памти као једину у свом кратком животу.

Осмех на лицу смрзнуте, умрле девојчице, је осмех Бога, један и једини у светској књижевности и свеукупној уметности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бетелхајм Бруно, Значење бајки, Просвета, Београд, 1979.
2. Ботица Стипе, Мит и хрватска народна бајка, Зборник радова с међународног научног скупа, Златни данци 3, Осиек, Педагошки факултет, 2001
3. Гревериус Ина-Марија, Тема, тип и мотив, Поља, Нови Сад, Јун, 1987
4. Дрндарски Мирјана, Народна бајка у модерној књижевности, Нолит, Београд, 1978.
5. Деблин Алфред, Бајка о материјализму, КЗНС, Нови Сад, 1986.
6. Јовановић Славица, Прилог разликовању бајке и фантастичне приче, Детињство, 2000.
7. Јовановић Бојан, Јунгово тумачење бајки, Поља, децембар 1986, Нови Сад
8. Лакићевић Драган, Пепељугина папуча, Братство-Јединство, Нови Сад, 1989.
9. Лити Макс, Европска народна бајка, Орбис, Београд, 1994.
10. Пешев Божидар, Бајка између скривених порука давних времена, потребе савременог човека и злоупотреба агресивног маркетинга, Детињство, 2000.
11. Проп Владимир Јаковљевић, Морфологија бајке, Просвета Београд, 1979.
12. Тежак Дубравка, Тема рођења у дјечјој књижевности, Књиженица града Загреба, Загреб, 2002.
13. Хамершек Маријана, Пепељуга, или тко су узваници хрватске књижевности за дјецу, Златни данци 3, Осиек, Педагошки факултет, 2001.

Resume: The goat and the seven kids committed a perfect murder out of revenge but made it look like suicide; in The Little Red Riding Hood fairy tale the wolf is killed by the authorities; by not obeying orders in the fairy tale of SnowWhite the hunter made the Ten God's Commandments complete; the smile of the sad and frozen girl in Andersen's «The Little Match Girl» fairy tale is God's one and only smile both in world literature and in the whole world of art.

Key words: fairy tale, child, birth, death.

МЕТОДИКА НАСТАВЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

МР АНДРИЈА ЂЕТКОВИЋ **СТРУЧНИ ЧЛАНАК**

Педагошки факултет

PROFESSIONAL PAPER

ЈОВАНКА ФИЛИПОВИЋ **UDK: 371.3::51**

ОШ „Аврам Мразовић

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.105-116

Сомбор

АКТИВНО УЧЕЊЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: Налазимо се у фази реформе основне школе, која, између осталог, захтева нови, хуманији и ефикаснији приступ настави свих предмета, бољи однос ученик–наставник, активнији однос ученика у стицању знања, његову већу партиципацију у наставном процесу. О активном учењу, као најпогоднијем учењу у реформисаној, савременој школи, у последње време, доста се говори и пише. Већина тих разматрања су углавном теоретског карактера, а осећа се недостатак конкретних примера примене овог учења у наставној пракси.

У овом раду су најпре разматране могућности примена активног учења у разредној настави математике, а затим је детаљно презентован један час математике реализован овим учењем у четвртом разреду основне школе.

Кључне речи: Основна школа, савремена разредна настава математике, активно учење.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА МАТЕМАТИКЕ И АКТИВНО УЧЕЊЕ

Традиционална настава је још увек доминантна у нашем школству уопште, па и у основној школи. Релевантне карактеристике ове наставе су:

- строго детерминисан наставни план и програм,
- основни циљ наставног процеса је усвајање програма,
- доминантна наставна метода је предавање,
- најчешћи облик рада је фронтални,
- углавном се постижу нижи нивои знања: препознавање, репродукција и најелементарнија примена наученог, а ретко се постижу креативност и неки облици квалитетније примене знања,
- једино се оценом мере постигнућа у усвојености наставног програма,

- инсистира се да ученик буде пажљив слушалац предавања и да зна добро да репродукује меморисана знања,
- мотивација је преваходно спољашња: оцена, похвале, награде, казне,
- учење је највише механичко и вербално,
- занемарен је развој дивергентног мишљења,
- недовољно се користе савремене наставне технологије и савремени медији.

Оваква настава, оптерећена многим недостацима, постала је сувише ригидна, непримерена садашњем друштвеном развоју. Да би се отклонили многи недостаци ове наставе, ушли смо у обимну реформу школског система, настојећи да осавременимо наставну праксу и прилагодимо је потребама савременог човека. У садашњој реформи значајне су и промене у настави математике. Према Е. Каменову (Каменов, 2003), стратегија савремене наставе математике се заснива на комбинацији реалистичког и креативног приступа уз уважавање кибернетичког и креативног приступа настави, уз одговарајућу примену дидактичких игара. Не очекују се неке значајне измене у програмским садржајима разредне наставе математике. Оно што интензивно треба трансформисати то су путеви ефикаснијег усвајања знања, како би оно било квалитетније, применљивије и трајније.

Врло велики проблем образовања, практично нерешив у потпуности, јесте огромна брзина промена друштва, нарастање знања, неопходних човеку, која се повећавају веома убрзано. Та нова знања неопходно је имплементирати у наставу. Основно образовање треба да је темељ за следећих четрдесет година човековог професионалног рада које ће започети тек за више од десет година. Према Виларду Дагету (Willard Dagget), директору Интернационалног центра за вођство и образовање, свет у коме ће наша деца живети мења се четири пута брже него наша школа. Да би основна школа бар донекле испунила основни захтев да прати те страховито брзе промене у знањима, неопходним савременом човеку, присиљена је да се стално реформише, да ставља акценат на фундаментална знања, а њен приоритетни задатак је да ученике оспособљава за перманентно образовање кроз цео радни век. Да би се то постигло, уз усвајање неопходних знања, ништа мање није важно код ученика развијати позитивне особине личности и интелектуалне способности, а за остварење тих задатака је настава математике веома позвана.

Један од начина, који релативно лако, уз минимална улагања у наставу, може да постигне много позитивних ефеката је активно учење.

Ово учење подразумева много већи степен интелектуалних активности ученика, њихову већу партиципацију у усвајању знања. Оно ставља ученика у позицију да сам дође до многих сазнања, властитим трудом. Јасно је да улога учитеља сада није умањена у односу на традиционалну наставу. Сада је његов задатак деликатнији, потребно је да уложи много више властите креативности и личне одговорности и иницијативе у наставном процесу из математике. Он мора врло пажљиво да дозира она математичка сазнања до којих ученици могу сами

доћи, да врши добар избор задатака диференцираних на више нивоа, зависно од интелектуалних и осталих могућности сваког ученика понаособ. Сада ученик постаје субјект наставе много више него у традиционалној настави. Унутрашња мотивација ученика, његова жеља за стицањем знања, задовољавање његове личне радозналости и осећање задовољства при откривању нових математичких знања сада постају примарни и важнији од мотивације изражене оценом. При активном учењу треба форсирати групне облике рада како у хомогеним тако и у хетерогеним групама.

Друштва за које припремамо садашње основце, све више ће захтевати тимски рад. Појединац, ма како талентован, биће инфериоран у односу на тим при обављању већине послова. Стога је веома важно ученике привикавати и оспособљавати за такав рад већ од првих школских корака. Формирање група (најчешће хомогених, али не треба занемаривати ни хетерогене групе) представља деликатан учитељев посао јер захтева наставниково одлично познавање способности сваког ученика. При формирању хомогених група треба поштовати флексибилност са честим преласцима из једне хомогене групе у другу, на основу постигнућа у претходном групном раду сваког ученика.

Не треба практиковати и задавати искључиво математичке задатке различитих тежина при формирању хомогених група. Понекад је могуће задати хомогеним групама исте задатке, технички је то једноставније извести, нарочито при традиционалној наставној технологији која још увек доминира у нашој математичкој пракси. Сада се диференцирају нивои упутстава, групама са ученицима који успешније савладавају математичка знања пружати ниже нивое помоћи, а групама које слабије савладавају математичка знања, више нивое помоћи и упутстава. По Н. Петровићу и М. Мрђи (Петровић и сарадник, 2001) нивои помоћи по снази могу се сложити по следећој хијерархији:

- I ниво – мотивациона помоћ,
- II ниво – помоћ за повратну информацију,
- III ниво – опште-стратегијска помоћ,
- IV ниво – стратегијска помоћ усмерена на садржај,
- V ниво – садржајна помоћ.

При усвајању математичких знања треба инсистирати на развоју флексибилности, дивергентног мишљења, креативности. Инсистирати да се задатак по могућности уради на што више начина, не игнорисати погрешна решења и предлоге, већ их детаљно образложити пре него што их одбацимо.

У материјалу Опште основе школског програма (2003. године) сугерише се да се у образовном процесу нагласак помери са централно дефинисаног и обавезног програма и плана наставе математике и пласирања готових знања на подршку процесу учења и на исходе наставе и учења.

Да би се реализовало активно учење математике и ученици ставили у позицију да самостално посматрају, истражују, анализирају, синтетизују, моделују, апстрахују, генералишу, потребно је користити разне изворе сазнања, примењивати проблемску наставу, хеуристичко учење, кибернетичке наставне методе и сличне савремене методе.

Јасно је да у разредној настави математике ученичку самосталност у усвајању математичких знања треба пажљиво дозирати. Треба користити непотпуну индукцију, али ученике треба припремати и за примену дедукције. Дакле, улога учитеља математике се помера са информативне ка формативној улози. Он треба да развија демократске односе у разреду и комуникацију међу ученицима при стицању математичких знања. Улога учитеља математике је сада више менторска, организаторска, сарадничка, саветодавна и сл.

У Савезном пројекту: Активно учење (Ивић и сарадници, 2001) врло студиозно је разрађен овај вид учења, али су то углавном теоретска разматрања. Преостало је да се ово учење валоризује у наставној пракси. Да би се ова теоријска сазнања о овом учењу конкретизовала, потребно је што више прилога конкретне реализације часова активним учењем из свих предмета. С тим циљем, у овом раду је представљен час математике у IV разреду применом активног учења.

ПРЕЗЕНТАЦИЈА ЧАСА АКТИВНИМ УЧЕЊЕМ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Наставна јединица: Сабирање у скупу No

Разред: IV

Основна замисао: Створити услове да ученици разумеју и примењују изводљивост операција у скупу No.

Циљеви и задаци:

- Увежбати, утврдити и систематизовати знања о својствима сабирања;
- Користити особине комутативности и асоцијативности сабирања за лакше израчунавање збирова;
- Развијати логичко мишљење, креативност, прецизност и систематичност;
- Развијати социјалне односе у разреду и смисао за тимски рад применом диференцираног облика рада.
- Формиране су три хомогене групе (А група су ученици који показују натпросечну склоност према математици, Б група су просечних математичких способности и В група су исподпросечних способности).

Материјал за час:

- игра асоцијације,
- графофолије,
- задаци на три нивоа,

- наставни листићи,
- радни листови,
- занимљиви задаци.

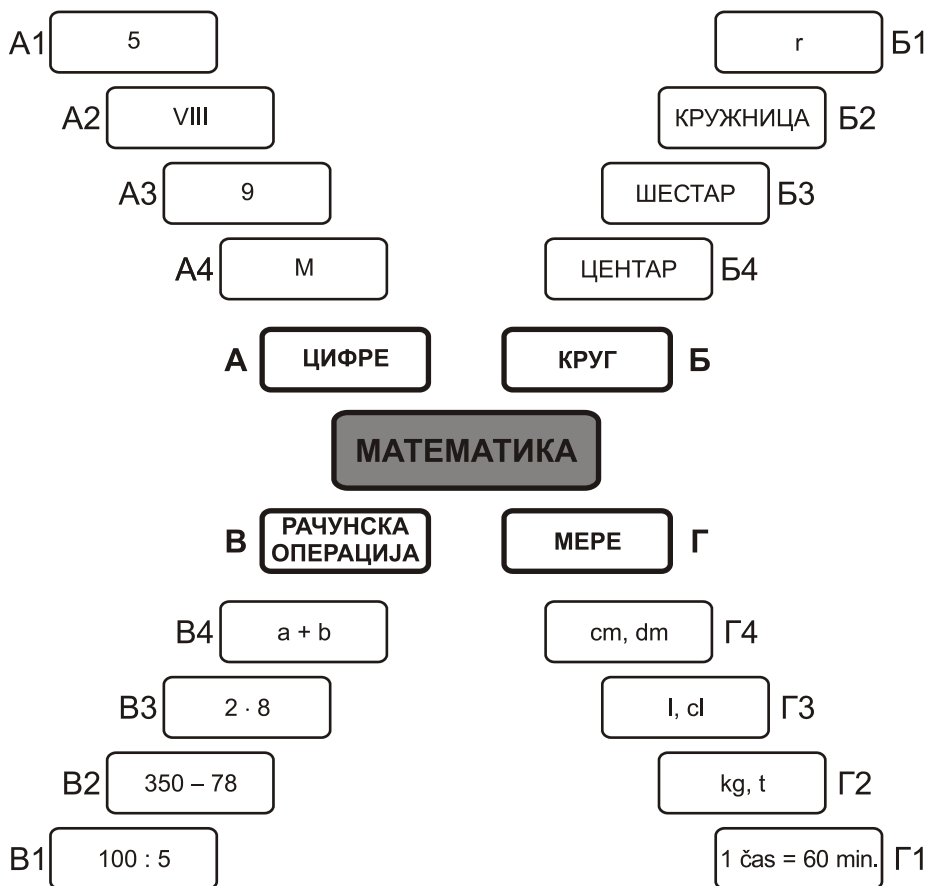
Сцена (место реализације): учионица.

Главни кораци:

1. Преглед домаћих задатака. Заједнички исправак задатка ако га већина ученика није урадила, а ако неки задатак није решио мањи број ученика, тај задатак се исправља на допунском часу.
2. Игра асоцијације (прилог 1.) – мотивација за рад
3. Истицање циља часа: Вежбање примене својстава сабирања ради лакшег израчунавања збира.
4. Група А добија наставне листове (прилог 2.) са задацима које углавном самостално решавају (уз евентуалне интервенције учитеља, по потреби)
5. Групе Б и В понављају особине сабирања припремљене на графофолији (прилог 3.) - док А група ради задатке са наставних листића.
6. Група Б ради задатке на наставном листићу (прилог 4.). Група В ради задатке на графофолији (прилог 5.)
7. Група В ради задатке на наставном листићу (прилог 6.)
8. Групе А и Б контролишу урађене задатке са наставних листића. Повратна информација је дата путем графофолије. Ученике групе В обилази учитељ и по потреби интервенише да би урадили задатке са наставног листића.
9. Занимљиви задатак за све ученике – релаксација након рада (прилог 7.)
10. Задавање домаћег задатка. Домаћи задатак је задат диференцирано:
 - група А: Радни лист, стр. 39, задатак 9.
 - група Б: Радни лист, стр. 39, задатак 5, 6, 7.
 - група В: Радни лист, стр. 39, задатак 3, 4.

ПРИЛОЗИ:

Прилој 1
Игра асоцијације (са решењем)



Прилој 2
Сабирање у скупу N, вежбање и утврђивање

Циљ учења ове наставне јединице је да вежбамо примену научених својстава сабирања ради бржег и лакшег израчунавања збира више бројева.

Понови у себи циљ учења и запамти га.

Зависности збира од сабирака

1. а) Израчунај збир: $158 + 12 =$ _____
б) Од збира одузми први сабирак: _____
в) Од збира одузми други сабирак: _____
г) Када се од збира два броја одузме један његов сабирак, разлика је једнака _____

2. а) Израчунај збир:
 $156 + 0 =$ _____; $0 + 195 =$ _____
б) У ком је случају збир два броја једнак једном од сабирака _____

3. Израчунај:
а) $915 + 378 =$ _____
б) $915 + (378 + 22) =$ _____
в) Упореди збирове. Шта се дешава са збиром кад један сабирак повећамо за неки број?

4. Израчунај:
а) $1079 + 165 =$ _____
б) $(1079 - 79) + 165 =$ _____
в) Шта се дешава са збиром кад један сабирак смањимо за неки број?

5. Израчунај:
а) $1192 + 956 =$ _____
б) $(1192 + 18) + (956 - 18) =$ _____
в) Упореди први и други збир. Они су _____
г) $(1192 - 44) + (956 + 44) =$ _____
д) Шта закључујеш? _____

6. а) Искористи закључак из претходног задатка (под *g*), па брзо и лако сабери ова два броја:
 $1129 + 41 =$ _____
б) Сабирак 1129 повећаћу за _____; сабирак 41 смањићу за _____.
в) Рачунамо овако: _____ + _____ = _____

7. Заокружи ова два броја да би их лако сабрао: $1497 + 103 =$ _____

8. Заокружи ова два броја тако да их лако сабереш: $1021 + 179 =$ _____

*Сабирање више бројева;
комутиативности и асоцијативности сабирања*

9. Сабери три броја: 120, 118 и 30 тако што ћеш претходно здружити било која два сабирка.
Могућа су три начина:
- а) први начин _____
 б) други начин _____
 в) трећи начин _____
10. Измењајте места и погодно здружите сабирке да бисте лакше извршили сабирање:
- а) $180 + 46 + 20 + 4 + 37 =$ _____
 б) прво ћу сабрати _____ и _____;
 в) затим: _____ и _____
 г) најзад ћу додати _____
 Збир је _____
11. У ком се смеру врши сабирање више сабирака (на пример петнаест) кад су написани један испод другог? Заокружи тачан одговор:
- а) одозго наниже
 б) одоздо навише
 в) може једно и друго.

Прилој 3
Задачи на графофолији:

1. Провери тачност следећих једнакости:

$$485 + 115 = 115 + 485$$

$$a + b = b + a \quad \text{замена места сабирака}$$

Збир се неће променићи ако сабирци промене места.

2. Провери рачунањем тачност датих једнакости:

$$1154 + (36 + 28) = (1154 + 36) + 28$$

$$(a + b) + c = a + (b + c) \quad \text{здруживање сабирака}$$

Збир се неће променићи ако групу сабирака заменимо њиховим збиром.

Прилој 4

1. Израчунај збир па заменом места сабирака провери тачност:

$$\begin{array}{r} 699870 \\ + 354928 \\ \hline \end{array}$$

2. Израчунај збир применом својства здруживања сабирака:

$$770345 + 248442 + 50208 =$$

3. Како ће се променити збир ако се:

а) први сабирак повећа за 245, а други остане непромењен

б) други сабирак смањи за 120, а први остане непромењен

в) први сабирак повећа за 100, а други смањи за 100?

4. Израчунај X:

$$596 + 284 = 880$$

$$(596 - X) + 284 = 870$$

$$X = \underline{\hspace{2cm}}$$

Прилој 5

1. Упиши на цртицу број који недостаје да би једнакост била тачна

$$583 + 216 = \underline{\hspace{1cm}} + 583$$

2. Израчунај на најлакши начин:

$$153 + 312 + 17 =$$

3. Измењај места и погодно здружи сабирке да би лакше извршио сабирање:

$$170 + 53 + 30 + 7$$

Прилој 6

1. Сабери и заменом места провери тачност сабирања:

$$\begin{array}{r} 587 \\ + 623 \\ \hline \end{array}$$

2. Израчунај:

$$\begin{array}{r} 15631 \\ + 2459 \\ \hline \end{array}$$

3. Уради на најлакши начин:

$$85 + 273 + 15$$

4. Израчунај збир највећег троцифреног и најмањег четвороцифреног броја.

5. Збир бројева 4896 и 3729 умањи за 1654.

Прилој 7***Занимљив задатак:***

У запису следећих бројева и знакова операција треба ставити цртицу тако да једнакост буде истинита:

$$1 + 1 + 1 + 9 - 1 = 150.$$

Програјне најомене о одржаном часу:

Одабрали смо час вежбе са циљем да покажемо да је активно учење једнако применљиво и на оваквим часовима као и на часовима при обради новог градива.

Коришћена је традиционална технологија јер су наше школе још увек врло слабо опремљене савременом наставном технологијом, а желимо да и у оваквим условима осавременимо наставу математике максималном ангажованошћу и креативношћу учитеља.

Сматрамо да имамо већи број врло способних и амбициозних учитеља који и са традиционалном технологијом успевају да реализују активно учење математике.

Јасно је да тек уз савремену технологију активно учење постиже максималне ефекте. Без ње, од учитеља оно захтева врло много напора за припрему оваквог рада. Неопходно је што пре обезбедити адекватне услове за савременији рад, примену компјутера, мултимедијалну наставу, прилагодити уџбенике и приручнике оваквом раду.

Презентовани час је одржан у Основној школи „Аврам Мразовић“ у Сомбору. Показало се да су веома успешно реализовани сви наведени циљеви и задаци часа, много успешније него класичним радом, а и ангажованост ученика је била много боља.

ЛИТЕРАТУРА

1. Каменов, Е. (2003): *Системи развоја система васпитања и образовања у условима транзиције*, Сомбор: Учитељски факултет, Норма, 1, 33–55.
 2. *Опште основе школској програма*, (2003), Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије.
 3. Ивић, И. – Пешикан, А. – Антић, С. (2001): *Активно учење*, Београд: Институт за психологију.
 4. Петровић, Н., Мрђа, М. (2001): *Диференцирано истраживање ученика у решавању математичких проблема*, Сомбор: Аутор.
-

Resume: We are currently going through the period of reform of primary school which, among other things, requires a new, more humane and efficient approach to teaching all the subjects, an improved student-teacher relationship, student's more active relation in acquiring knowledge and his greater participation in teaching process. A lot of discussion is going on at the moment about active learning, as the most appropriate way of learning in a reformed, modern school. Most of the discussions are mainly theoretical in their character, but there is a lack of specific examples that concern the use of such learning in practice of teaching.

This paper first discusses the possibilities of applying active learning in lower-primary classes of mathematics, and then presents in details a mathematic lesson realized through this type of learning in the fourth class of primary school.

Key words: primary school, contemporary teaching of mathematics in lower-primary school classes, active learning.

ДР МИЛЕНКО ЂУРЧИЋ

Педагошки факултет

Бијељина

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::51 371.315.7

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.117-128

ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Резиме: Основни циљ интерактивног учења у програмираној настави је преношење активности са наставника на ученика, управљање учењем ученика и оспособљавање ученика да заједно уче и вреднују процес учења. У уводном дијелу рада дају се теоријска одређења програмиране наставе и интерактивног учења у програмираној настави познавања природе путем едукативних радионица. Истиче се потреба активнијег учешћа наставника у изради програмираних материјала за одговарајуће наставне садржаје познавања природе, те коришћење педагошких радионица у организацији процеса наставе примјеном интерактивних метода. Поред теоријског приступа, извршено је методичко обликовање наставне јединице „Чулни органи“ по моделу интерактивног учења у програмираној настави.

Кључне ријечи: интерактивно учење, програмирана настава, едукативна радионица, корак, чланак.

Интерактивно учење је само један од облика ефикаснијег стицања знања и развијања способности у програмираној настави. Разрада дидактичко-методичких компоненти интерактивног учења у програмираној настави познавања природе подразумијева разјашњење основних теоријских одређења.

ТЕОРИЈСКЕ ОСНОВЕ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Прве облике образовања са елементима програмиране наставе налазимо у педагошким погледима Сократа, а психолошке основе у Торндајковој „теорији ефекта“.

И поред тога, већина педагога настанак програмиране наставе повезује са конструкцијом првих машина за учење (S. L. Presi, 1920), а њен даљи развој са проналажењем линеарног (B. F. Skinner) и разгранатог (N. A. Krauder) програма. Теоријска разрада програмиране наставе заснована је на четири психолошке теорије: теорији поткрепљења, теорији етапног формирања умних радњи, теорији алгоритама и кибернетичкој теорији.

Савремена методика наставе природе и друштва, поред традиционалне наставе и традиционалних наставних метода, посебно истиче програмирану наставу која омогућава активност свих ученика у свим етапама наставног процеса, а на тај начин и њихово самообразовање и самоконтролу.

Програмирана настава, као један од модела флексибилне диференцијације, подразумевајува уважавање индивидуалних способности и темпа рада сваког ученика. У методичком смислу она подразумевајува програмирање наставних садржаја и начина њихове обраде. У њој су садржаји сведени на оно што је битно, логички структурирани на мање дијелове, који су уређени по сложености и које сваки ученик самостално и постепено, својим темпом савладава, контролишући резултат и своје напредовање сталном повратном информацијом.

Методички посматрано, суштина програмиране наставе је у томе да се наставни садржај рашчлањује у *чланке* и даје као „*информација*“ из које проистиче задатак који ученик рјешава. Одмах по рјешавању добија информацију да ли је резултат тачан или није. Тачан одговор представља поткрепљење за даљи рад, а нетачан га упућује на поновно, пажљивије изучавање исте или претходне цјелине.

Према начину како се ређају чланци, програми могу бити *линеарни* или *директни*, *разгранати* или *рачвастии* и *алгоритамски*.

Код линеарног (Скинеровог) програма чланци се ређају у низу, један за другим. Ученик обрађује чланке редом и рјешава постављене задатке. Тачан одговор му омогућава прелазак на сљедећи чланак. Уколико му је одговор нетачан, поново чита исти чланак и поново даје одговор на постављено питање.

Код разгранатог (Краудеровог) система ученик прелази с једног чланка на други само ако је, од неколико понуђених, изабрао тачан одговор на постављено питање у претходном чланку. У противном се упућује на чланак у коме ће добити додатно објашњење како би могао правилно да одговори на постављено питање.

Алгоритамским (Ландиним) програмом обезбјеђује се вођење ученика ка циљу прецизним упутствима (алгоритмима).

Успјех програмиране наставе уопште условљен је квалитетом програмираног материјала организованог у *секвенце*.

Програмирана секвенца је дио програма дидактички обликованог у чланке. Једна секвенца може имати више или мање чланака. Поступак у изради програмиране секвенце има сљедеће етапе:

- одређивање циља секвенце;
- одређивање конкретног садржаја секвенце;
- утврђивање логичких веза и битних појмова у наставном садржају и њихов распоред на чланке;
- експериментална провјера секвенце, њено кориговање, односно побољшање.

Постоји више врста чланака који се могу користити приликом програмирања наставних садржаја познавања природе:

- *уводни* чланци садрже градиво које су ученици раније упознали;
- чланци *усвајања* садрже ново градиво које ученици треба да науче;
- *критеријумски* или *завршни* чланци дају се на крају, након усвајања програмираног материјала, на основу којих наставник закључује о ефикасности припремљеног програма.

ИНТЕРАКТИВНО УЧЕЊЕ У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ ПОЗНАВАЊА ПРИРОДЕ

Елементи интеракције у програмирану наставу познавања природе уводе се тиме што ученици, након индивидуалне израде задатака, прије повратне информације, у пару или групи провјеравају тачност својих рјешења, објашњавају једни другима и усаглашавају одговоре које на крају провјеравају помоћу повратне информације. Тако заједно уче и утврђују оно што неки нису добро урадили.

Едукативне радионице су један од ефикасних начина организације интерактивног учења у програмираној настави познавања природе.

Кораци за реализацију едукативне радионичке активности програмиране наставе су:

1. *Уиуӣс̄иво за рад* (фронтално),
2. *Примјер израде једној задатка* (наставник – фронтално),
3. *Самостални рад ученика* (индивидуално, затим у пару или групи),
4. *Повратна информација* (тачни одговори),
5. *Дојунски занимљиви задаци* (за ученике који брже напредују),
6. *Уиуӣс̄ива за даљи рад* (фронтално).

Код нас још увијек не постоји програмиран уџбеник познавања природе, али наставници сами могу вршити програмирање појединих програмских садржаја и при реализацији уводити елементе интеракције, односно педагошке радионице, како би свој рад рационализовали, осавременили и тиме дали значајан допринос савременој школи будућности.

У ту сврху припремљен је и сљедећи модел едукативне радионичке активности.

Разред и одјељење: V

Наставни предмет: Познавање природе

Наставна тема/подручје: Човјек као дио природе

Наставна јединица: Чулни органи (обрада градива)

Циљ радионице: самостално стицање и усвајање знања о чулним органима, њиховој грађи, функцији и заштити, на основу програмираног материјала.

Задаци радионице:

- а) образовни:** оспособљавање ученика да дефинишу чулне органе и да их наброје (вид, слух, мирис, укус, додир), да објасне њихову основну грађу, функцију, болести, његу и заштиту;
- б) васпитни:** развијање интересовања за рад по корацима (чланцима), развијање смисла и способности за самостално рјешавање задатака и примјену усвојених знања у свакодневном животу, подстицање радног расположења;
- в) функционални:** развијање способности посматрања и логичког закључивања, стицање навика за самосталан рад и учење.

Наставне методе: интерактивно учење у програмираној настави, вербално-текстуална метода, метода самосталног рада ученика.

Наставни облици рада: фронтални, индивидуални, рад у пару.

Наставна средства и помагала: наставни листићи (програмирани материјал), наставни листићи са повратном информацијом, наставни листићи са допунским занимљивим задацима.

Структура радионице (кораци рада):

1. *Заједничке уводне активности* (упутство за рад) – 7 минута;
2. *Примјер израде једног задатка* – 4 минута;
3. *Самостални рад ученика* (индивидуално, затим у пару) – 25 минута;
4. *Повратна информација* – 5 минута;
5. *Дојунски занимљиви задаци*;
6. *Ујучиштва за даљи рад* – 4 минута.

Т О К Р А Д А

1. КОРАК: Заједничке уводне активности

Ученицима се дају упутства о раду и коришћењу програмираног материјала. *Писани материјал који си добио проучаваћеш самостално. Помоћу њега ћеш упознати чулне органе.*

*Градиво је подијељено на мање дијелове које називамо **чланци (кораци)** или **једноставно, задаци**. У сваком чланку или задатку налази се дио знања.*

Сваки чланак (задачак) има:

1. информацију на основу које ћеш урадити задатак,
2. задатак,
3. простор за рјешавање задатка,
4. повратну информацију,
5. упутиство за даљи рад.

Ради редом задатак по задатак. Рад почни читањем информације.

Послије тога одговори на постављено питање. Затим са групом из клупе усајласи одговор, односно рјешење, а пошто шачности провјерити помоћу повратне информације (шачни одговори се налазе на крају материјала, али их не ледај унапријед).

Ако је твој одговор шачан, пређи на следећи задатак. Уколико је твој одговор нешачан или нешачан, врати се на информацију и још једном је пажљиво прочитай, а пошто одговори, не бришући ранији одговор.

Током рада користи уџбеник.

Желимо ти успјешан рад!

2. КОРАК: Примјер израде једног задатка

Заједнички рад наставника и ученика на рјешавању следеће задатка:

Човјек види и чује, осјећа мирис, укус и додир помоћу **чула**. **Чулни органи** су нервним влакнима повезани с кором великог мозга. Они обавјештавају организам о промјенама у спољашњој средини.

Колико човјек има чула? Наброј их!

3. КОРАК: Самостални рад ученика

1. задатак

Органи чула вида су **очи**. Очима разликујемо свјетлост и таму и видимо све што нас окружује.

Гдје су смјештене очи? _____

2. задатак

Очи се састоје од **очне јабучице** и помоћних дијелова ока који га штите. То су: **обрве, очни кајци, тирејавице, лојне** и **сузне жлијезде**. Очи се покрећу помоћу очних мишића.

Обиљежи дијелове ока који се виде на уздужном пресеку!



3. задатак

Око прима свјетлосне дражи које долазе од очног нерва. Нерв преноси поруке до потиљачног дијела коре великог мозга.

Гдје се ствара осјећај вида? _____

4. задатак

Очи треба чувати од дима и прашине. Превелика топлота и хладноћа штетно дјелују на очи. Гледање у јаке изворе свјетлости (Сунце, упаљена сијалица) пренадражује очи, па се оне напрежу и могу да се оштете. Пошто су веома осјетљиве, очи треба чувати и од повреда.

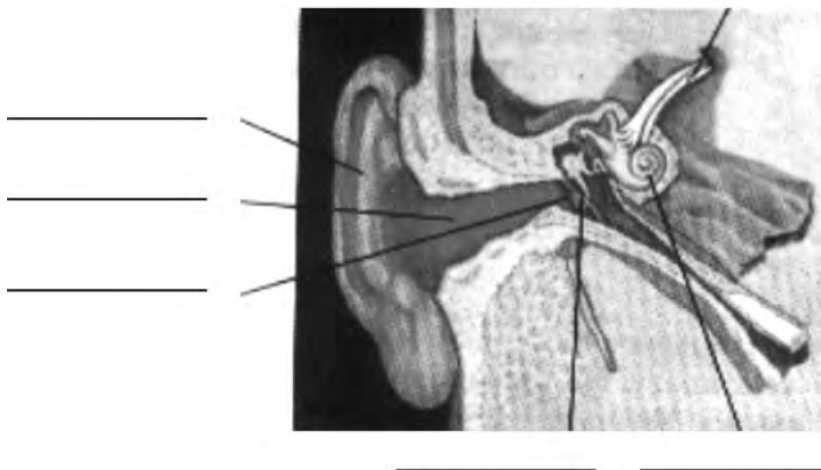
Шта ћеш урадити ако ти у око упадне трун? _____

5. задатак

Орган чула слуха је **ухо**. Оно је веома сложен орган. Састоји се од спољашњег, средњег и унутрашњег дијела. Спољашњи дио уха се састоји од **ушне шкољке, слушног канала и бубне ојне**. У средњем дијелу се налазе три **слушне кошчице**. У унутрашњем уху се налазе **чулни органи за равнотежу** помоћу којих осјећамо промјене положаја тијела у простору.

а) Који дио уха је најсложенији и чиме је повезан са мозгом? _____

б) Обиљежи дијелове уха који се виде на уздужном пресеку!



6. задатак

Ушна шкољка сакупља звучне таласе који допиру до бубне опне. Бубна опна затрепери. Треперење се преноси до слушног нерва, а њиме до мозга гдје се ствара **осјећај звука**.

Каква је улога слушних кошчица у том процесу? _____

7. задатак

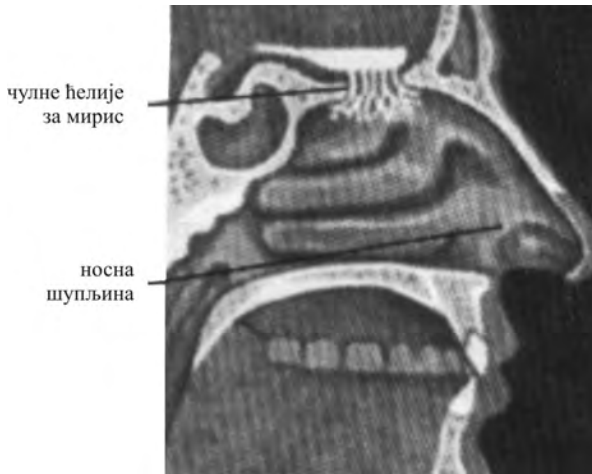
Ухо је веома осјетљив орган. Запаљење уха и прејаки звукови могу да изазову наглувост или потпуну глувоћу.

Како се штити ухо? _____

8. задатак

Нос је орган чула мириса. Помоћу њега осјећамо различите мирисе – пријатне и непријатне. Примакнемо ли му неки цвијет, осјетићемо његов мирис. Ако носу примакнемо неки метални предмет, нећемо осјетити мирис. Објасни зашто! _____

9. запитак



Промотри уздужни пресјек носа, а потом објасни како се ствара осјећај мириса!

10. запитак

Нос треба добро чувати. Он треба да буде увијек чист и да се штити од хладноће, да не дође до прехладе и кијавице.

Како чуло мириса реагује на прехладу? _____

11. запитак

Нос је „стражар“ органа за варење јер помоћу њега осјећамо да ли је храна коју једемо свјежа или устајала и покварена.

Нос је „стражар“ и органа за дисање. Како то објашњаваш?

12. запитак

Орган чула укуса је смјештен **на језику**. На његовој површини налазе се осјетљиве квржице које омогућавају да осјетимо укус хране.

Које укусе разликује човјек? _____

13. загатџак

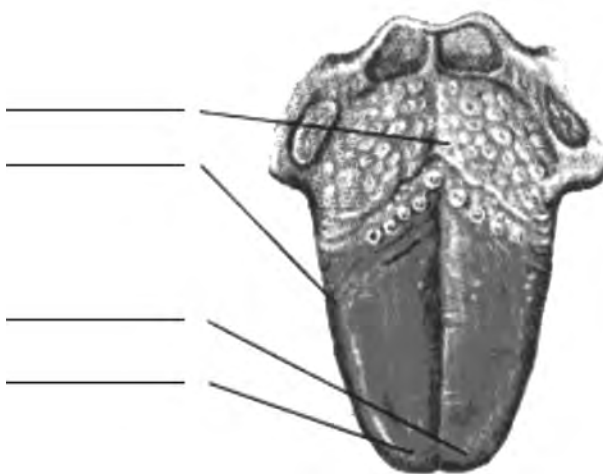
Храна се раствара пљувачком. Материје које се не растварају у пљувачном соку не могу да надраже осјетљиве квржице на језику.

Кад на језик ставимо парче пластике, дрвета или метала, не осјећамо укус. Зашто? _____

14. загатџак

Квржице на језику нису равномјерно распоређене. Врхом језика осјећамо слатко и слано, основом језика горко, а ивицом кисело.

Означи то на слици!



15. загатџак

Кожа је орган који има вишеструку улогу: она штити тијело и учествује у излучивању. У кожи се налазе тјелашца осјетљива на *гогур* и *прийџисак*, *хладноћу* и *тојлоћу*, те нервни завршеци којима се осјећа *бол*. Ти ситни чулни органи повезани су нервима с мозгом.

Тјелашца чула додира нису равномјерно распоређена по тијелу. Гдје их има највише? _____

4. КОРАК: Поврајтна информација (тачни одговори)

Наставник ће поновити тачне одговоре, како би сви заједно провјерили њихову тачност.

1. У очној дупљи.

2.

очни мишићи

очна јабучица



горњи капак

очно сочиво

доњи капак

3. У потиљачном дијелу коре великог мозга.

4. Испрати око чистом водом или чајем од камилице, а по потреби препустити вађење труна лџекару.

5. а) Најсложенији је унутрашњи дио уха који је слушним нервом повезан с мозгом.

б)

слушни нерв

ушна шкољка

слушни канал

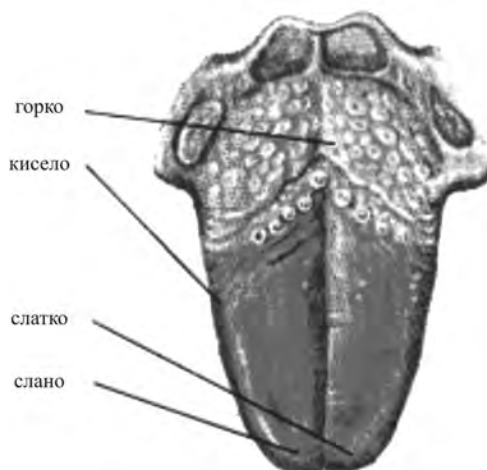
бубна опна



слушне кошчице

пуж

6. Преносе треперење од бубне опне до слушног нерва.
7. Редовним прањем, избјегавањем прејакних звукова, консултовањем љекара.
8. Мирис се шири само из оних предмета и материја које испаравају.
9. Мирисна испарења кроз носну шупљину допиру до чулних ћелија за мирис, а одатле, преко нерва за мирис, до одговарајућег центра у мозгу.
10. Не осјећа миришне дражи.
11. У њему се пречишћава ваздух који дишемо.
12. Слано, слатко, кисело и горко.
13. Не растварају се у пљувачном соку.
- 14.



15. На врховима прстију.

Наставник ће свима, а посебно оним ученицима који су потпуно и тачно урадили свих петнаест задатака, честитати. Они који нису у потпуности ријешили све задатке, јавиће се наставнику за помоћ.

5. КОРАК: Дојунски занимљиви задаци (за ученике који брже напредују)

Ако си завршио са одговарањем, а остало ти је још времена, покушај да ријешиси занимљиве задатке који слиједу. Уколико наиђеш на неке нејасноће, помоћ потражи у даљим информацијама у програмираном материјалу.

1. О чему нас обавјештавају чулни органи?

2. Објасни шта је оптичка варка!
3. Којим дијелом тијела се најчешће провјерава температура воде? Зашто?
4. Како се ствара осјећај звука?
5. Како се штите чула?

6. КОРАК: Учистиња за даљи рад

По завршетку рада изнијети своје утиске и сугестије за наредне часове програмиране наставе. Ученицима који се слабије сналазе у оваквом раду дати одређена упутства како да се сљедећи пут лакше снају.

Ученици који су ријешили допунске занимљиве задатке, уколико вријеме дозволи, презентују резултате цијелом одјељењу.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ђорђевић, Ј. (1997): *Настава и учење у савременој школи*, Београд: Учитељски факултет.
2. Ждерић, М. и др. (1996): *Методика наставе познавања природе*, Нови Сад: Змај.
3. Лекић, Ђ. (1991): *Методика разредне наставе*, Београд: Нова просвета.
4. Мужих, В. (1981): *Програмирана настава*, Загреб: Школска књига.
5. Роквић, С. и др. (2003): *Модели радионица за интерактивно учење у основној школи*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. Сузић, Н. и др. (1999): *Интерактивно учење*, Бањалука: Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ Канцеларија у Бањалуци.
7. Ђурчић, М.–Ждерић, М. (2000): *Методика наставе природе и друштва*, Бијељина: Универзитет у Српском Сарајеву, Учитељски факултет у Бијељини.

Resume: The basic goal of interactive learning in programmed teaching is transferring activities from teacher to student, managing students' learning and enabling them to study together and value the process of learning. The introductory part of the paper presents theoretical references of programmed teaching and interactive learning in programmed teaching of natural science through educational workshops. There is a significant need for more active participation on the teacher's part in developing programmed material for specific teaching content of natural science, and for employing pedagogical workshops in organization of teaching process, through the use of interactive methods.

Apart from theoretical approach, the teaching unit "Sense organs" was methodically modeled following the interactive teaching model in programmed teaching.

Key words: interactive learning, programmed teaching, educational workshops, step, article.

MR NADEŽDA RODIĆ

MR JELENA ZORIĆ

Viša škola za obrazovanje vaspitača

Subotica

STRUČNI ČLANAK

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 373.2

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.129-136

MOTIVACIJA DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA ZA INTERAKCIJU SA PRIRODNOM I DRUŠTVENOM SREDINOM

Rezime: Razvijanje motivacije kod dece predstavlja složen proces usled raznovrsnosti motiva, načina njihovog ispoljavanja i faktora koji na njih utiču. Ipak, većina njih, posebno onih koji pripadaju oblasti unutrašnje motivacije, razvijaju se procesima socijalizacije i vaspitanja. Motiv postignuća, koji u sebi sadrži niz spoljašnjih i unutrašnjih motiva, podložan je vaspitnim uticajima. Uloga vaspitača ne bi se sastojala u prenošenju gotovih znanja, nego u pomoći detetu da samo konstruiše svoje znanje. Ovo posebno može doći do izražaja u upoznavanju prirodne i društvene sredine koja okružuje predškolsko dete. Vaspitač treba da stvara kognitivno-konfliktne situacije koje su podstrekajući intelektualnih aktivnosti. Jedan od načina koji ovo omogućuje je eksperiment koji razvija sposobnost za posmatranje i razumevanje, neposredno pronalaženje, saznanje, prepoznavanje, sigurnost u sebe, svoje sposobnosti, kao i emocionalno zadovoljstvo i kooperaciju među decom.

Ključne reči: motivacija, vaspitač, predškolsko dete, kognitivno-konfliktne situacije, interakcija, prirodna i društvena sredina, eksperiment.

MOTIVACIJA I MOTIVI – POJAM I VRSTE

Osnovna karakteristika živih bića jeste njihova aktivnost (igra, učenje, rad). Koje su to snage koje pokreću ličnost na aktivnost? Motivacija je proces pokretanja aktivnosti radi ostvarivanja određenih ciljeva, a činioci koji pokreću na aktivnost i koji usmeravaju tu aktivnost nazivaju se motivi. Motiv uvek predstavlja izvesnu težnju za nečim, za ciljem kojem teži. Posebnu važnost imaju dve vrste motiva: unutrašnji (intrinzični) i spoljašnji (ekstrinzični). Ako postoji želja za saznanjem, ako je aktivnost zadovoljavajuća sama po sebi, govorimo o unutrašnjoj motivaciji. U spoljašnjoj motivaciji radnja se izvodi jer za to postoji neki spoljašnji „razlog”. Važan je cilj koji se postiže datom aktivnošću, a ne sama aktivnost. U praksi to znači da dete obavlja neku

aktivnost ne zato što očekuje nagradu (pohvalu, poklon) koja dolazi spolja (spoljašnja motivacija), već sama aktivnost deluje kao nagrada, obavljanje same aktivnosti predstavlja zadovoljstvo. U korenu unutrašnje motivacije nalazi se motiv radoznalosti i motiv postignuća. Motiv za postignućem je složen motiv i snažan pokretač aktivnosti. Manifestuje se u težnji da se postigne uspeh (osećanje ponosa) u nekoj aktivnosti, npr. učenju, sportu, poslu i sl., a izbegne neuspeh, odnosno osećanje stida. Potreba za postignućem određena je kao težnja za dostizanjem izvesnih standarda. Ova motivacija je specijalni slučaj unutrašnje motivacije sa osećanjem kompetencije. Zapravo, reč je o motivacionom sindromu koji sadrži niz spoljašnjih i unutrašnjih motiva, koji su prerasli u unutrašnje. Najvažniji bi bili: nivo aspiracije, potreba za kompetentnošću, težnja za samopotvrđivanjem i samouvažavanjem, potreba za socijalnim ugledom. Uočava se već na uzrastu od 2,5 do 3,5 godine. Deca tog uzrasta su u stanju da sagledaju cilj neke aktivnosti i ulože napor da ga ostvare, da reaguju na uspeh i neuspeh. Pri polasku u školu prisutan je kod sve dece. Pojedinci se razlikuju u stepenu zahteva koje sebi postavljaju – neki postavljaju visoke zahteve i trude se da ih ostvare, a ako ih ne ostvare, reaguju intenzivnim osećanjem nezadovoljstva. Motiv radoznalosti je primarni motiv i jedan je od najznačajnijih motiva koji pokreću intelektualnu aktivnost, odnosno podstiče misaonu obradu. S obzirom na radoznalnu prirodu deteta, koje je uvek spremno da se čudi, da postavlja pitanja, istražuje, uloga i postupci vaspitača su od velikog značaja.

ULOGA I POSTUPCI VASPITAČA U MOTIVISANJU DECE

Razvijanje motivacije kod dece predstavlja složen proces usled raznovrsnosti motiva, načina njihovog ispoljavanja i činilaca koji na njih utiču. Ipak, većina njih, posebno oni koji pripadaju oblasti unutrašnje motivacije, razvijaju se procesima socijalizacije i vaspitanja. Motiv postignuća, koji u sebi sadrži niz spoljašnjih i unutrašnjih motiva, podložan je vaspitnim uticajima:

- navikavanje dece da sebi postavljaju realne ciljeve i da planiraju aktivnosti kojima se ti ciljevi mogu ostvariti,
- da se postavljaju zahtevi u skladu sa uzrasnim karakteristikama i mogućnostima dece i razvija samostalnost u postavljanju ciljeva,
- potkrepljenje (naročito emocionalno) za postignute rezultate,
- podsticanje dece na takmičenje sa drugima i samim sobom.

Polazeći od činjenice da na razvoj deteta ne utiče samo vaspitno-obrazovni program, nego i način kako će se taj program detetu približiti, uloga vaspitača je ogromna. Uloga vaspitača ne bi se sastojala u prenošenju gotovih znanja i davanju gotovih odgovora na pitanja dece, nego u pomoći deci da sama konstruišu svoje znanje. Vaspitač treba da stvara kognitivno-konfliktne situacije koje su podstrekači intelektualnih aktivnosti. Kognitivni konflikt možemo odrediti kao nesklad između saznanje organizacije

(npr. predstave) i realnosti. To je neusklađenost saznanja sa realnošću. Najčešće konflikt ili nesklad nastaje u susretu sa novim podacima koji protivreče ranijim shvatanjima i uverenjima. Ovo možemo prikazati na eksperimentu iz upoznavanja okoline, npr. odaberemo male predmete koji plivaju (borova iglica, komadić pluta, komadić kartona). Deca će zaključiti da plivaju zato što su mali. Ako im pokažemo čiodu i upitamo da li će i ona plivati, potvrdno će odgovoriti. Kad vide da je potonula, na pitanje da li će mali esker plivati, odgovoriće da neće iako je mali. Dete je korigovalo svoje generalizacije i uzelo ih u obzir u sledećem zaključivanju. Da bi konflikt nastao, problem za dete ne sme biti ni pretežak ni suviše lak. Dobro postavljenim pitanjima vaspitač će izazvati dečiju radoznalost i oni će početi da misle. Cilj je razvijati istraživački duh i način dolaženja do odgovora, a ne sam odgovor. Međutim, od deteta se često traže tačni verbalni odgovori iako ih dete ne shvata. Obezbeđivanjem odgovarajućih sredstava za rad, manipulisanjem njima, razvijaće se fizičko saznanje koje je neophodno za razvoj viših mentalnih procesa. Vođenjem, usmeravanjem i postavljanjem pravih pitanja, vaspitač razvija želju za saznanjem, podstiče sposobnost za razmišljanje i zaključivanje. Prema tome, aktivno učenje podrazumeva dete kao subjekta koje istražuje, otkriva i zaključuje. U interakciji dece sa prirodnom sredinom, tj. kroz neposredan i konkretan dodir sa predmetom i pojavama, stvaraju se iskustva o fizičkim svojstvima sveta, a ta iskustva su preduslov za razvoj i obavljanje misaonih radnji ili logičkog iskustva. Možemo navesti sledeće primere:

- klasifikacija biljaka: plodova voća i povrća na osnovu spoljašnjih ili drugih svojstava (po mestu gde rastu, vrsti, po boji, ukusu)
- klasifikacija životinja: po pripadnosti vrsti, prema načinu kretanja, načinu života (jato, čopor, par), po pokrivenosti tela (perje, krljušti, krzno)

Istraživanja pokazuju da i u predškolskim grupama (deca od 6 i 7 godina) postoje svi znaci primarnog kolektiva, ali su izraženi u specifičnom obliku (Voljcis, K. J., 1990). Pokazalo se da se u procesu igrovne aktivnosti među decom pojavljuju raznovrsni složeni odnosi, tj. neki u igri učestvuju pasivno, drugi guše aktivnost i inicijativu ostalih. Da bi pedagoški kolektiv uticao na pozitivan razvoj svakog deteta, vaspitač mora da modelira mikrogrupe. Kooperacija među decom kao i drugi oblici socijalnih odnosa naročito dolaze do izražaja u grupnom obliku rada.

DRUŠTVENA I PRIRODNA SREDINA

Prvi socijalni kontakti se stiču u porodici. Polaskom u predškolsku ustanovu deca uspostavljaju kontakte sa vršnjacima, sa vaspitačem i drugim osobama. Dete tada živi intenzivnim društvenim životom u kojem mora da prihvati određeno saradničko ponašanje.

Upoznavanje okoline, sa bogatstvom sadržaja, pruža vaspitaču velike mogućnosti za organizovanje aktivnosti i uticaj na spoljašnju i unutrašnju motivaciju. Društvena sredina upućuje na stalnu interakciju dece sa fizičkom i socijalnom okolinom.

Deci su veoma interesantne igre (vezane za zanimanja ljudi) putem kojih se identifikuju sa različitim zanimanjima, te upoznaju njihove karakteristike. Prilikom poseta, deca se upoznaju sa ustanovama iz neposredne okoline. Šetnje mogu poslužiti kao povod za upoznavanje mesta u kojem žive kao i sa saobraćajem u okolini, što je od neprocenljivog značaja za dečju bezbednost. Organizovanje proslava u predškolskoj ustanovi upućuje na produbljivanje saradničkih odnosa između vaspitača i dece, kao i između same dece. Deca su neizmerno ponosna na učestvovanje u obeležavanju nekog događaja, jer im se pruža prilika da pokažu svoje umeće. Na taj način razvija se pozitivna slika o sebi, kao i pozitivna slika o svojim vršnjacima. Pozitivna slika o sebi može se razvijati i na druge načine, različitim serijama igara kao što su: to sam ja, moje poreklo, moja porodica, ja to mogu, ja hoću i želim, ja se bojim, ja sam ljut itd.

Prirodna sredina preko svojih sadržaja vezanih za živu i neživu prirodu pruža neiscrpne izvore za upoznavanje okoline. Deca su u stalnoj interakciji sa prirodnom sredinom i pokazuju veliko interesovanje za pojave koje se dešavaju oko njih. Za decu su uvek interesantne životinje i biljke koje treba upoznavati na terenu, u samoj prirodi. Deca treba da shvate da nisu jedina bića koja zahtevaju određene uslove za život i opstanak, nego uslove treba podeliti i sa drugim živim bićima. Putem otkrivačkih aktivnosti i eksperimentalne metode do izražaja dolazi dečja aktivnost i samostalnost, a ono što urade uz pomoć vaspitača, najbolje će razumeti. Važnost aktivnog pristupa u otkrivanju sveta oko sebe najbolje ilustruje stara kineska poslovice koja glasi:

- *Ono što čujem, zaboravim*
- *Ono što vidim, zapamtim*
- *Ono što uradim, razumem*

ZNAČAJ EKSPERIMENATA U PREDŠKOLSKOJ USTANOVU

Pored toga što deca predškolskog uzrasta uživaju boraveći u prirodi, gde se na licu mesta upoznaju sa okolinom koja ih okružuje, deca takođe vole da eksperimentišu i da se upoznaju sa prirodnim pojavama. Dete je veoma zadovoljno kada samostalno nešto otkrije, što doprinosi razvijanju novih saznanja i bogaćenju pozitivnih emocija. Dete uočava zbog čega se nešto dešava, otkriva uzročno-posledične veze, a time razvija logičko mišljenje. U svemu ovome veliku ulogu ima vaspitač, koji pravilnim izborom eksperimenata i pristupačnim sredstvima za rad uključuje decu u aktivnost. Dakle, putem eksperimenata najbolje do izražaja dolazi interakcija između vaspitača i deteta, kao i interakcija između dece. Samo zajedničkim aktivnim radom i dobro organizovanim saradničkim odnosom mogu se realizovati postavljeni zadaci i ciljevi.

Vaspitač treba da obezbedi deci bogata, raznovrsna, više puta ponavljana i plodna čulna iskustva, dovodeći ih u dodir i organizujući posmatranje pojava, predmeta i njihovih svojstava, određujući redosled posmatranja i njegovim usmeravanjem

na ono što je bitno, podsticanjem dece da opisuju ono što vide, tumače ga i iz toga izvlače uopštenja i zaključke (Kamenov, E. 1995). Detetu trebamo pružiti mogućnost za racionalno i problem-otkrivačko ponašanje bez straha od posledica kao i donošenje zaključaka o različitim osobinama, pojavama i zakonitostima.

Već kod mlađe grupe, možemo ponuditi deci jednostavnije eksperimente, a koji su prilagođeni dečjim sposobnostima i mogućnostima. To mogu biti sledeći primeri: prolivenu vodu upiće zemlja; bilo kako bačeni kamen, vratiće se na zemlju; ako loptu jače udarimo, više će odskočiti; ako držimo čokoladu na toplom, ona će se istopiti i dr. Naravno, sa dečjim odrastanjem eksperimenti će postati složeniji produbljujući njihov kognitivni razvoj. Mnoge prirodne pojave, koje možemo zajedno sa decom uraditi prilikom eksperimentisanja, deci mogu biti nejasne, imaginarne, a to su naročito one koje se odnose na elektricitet, magnetizam, ravnotežu, vazdušni pritisak. Kod ovih eksperimenata često dobijamo od dece „pogrešne” odgovore, što je naravno u vezi sa njihovim specifičnostima u mišljenju i zaključivanju, saznanjima i iskustvu. Upravo iz ovog razloga, te eksperimente treba ponavljati, pravilno postavljati usmeravajuća pitanja, kako bi se deca uverila u njihovu tačnost i istinitost.

Postoji mnogo eksperimenata koji mogu da se koriste u radu sa predškolskom decom, a vezani su za okolinu koja ih okružuje. Daćemo primere eksperimenata sa vodom i vazduhom, koji mogu motivisati decu na aktivnost.

Vazduh zauzima prostor – okrenemo naopako čašu i naglo je potopimo u vodu. Šta se dogodilo? U čašu nije ušla voda jer je u njoj vazduh. Ako čašu malo nagnemo, vazduh će izaći iz čaše, a na njegovo mesto ući će voda. (slika 1)

Vazduh ima masu – dva naduvana balona okačimo na vešalicu. Ako jedan probušimo, naduvani balon će poremetiti ravnotežu. (slika 2)

Vazduh vrši pritisak – vazduha ima svuda oko nas i on vrši pritisak na tela sa svih strana. Čašu napunimo vodom i nakvasimo njene ivice, te debljom hartijom poklopimo čašu. Dlan leve ruke stavimo na list hartije, a desnom rukom držimo čašu. Okrenemo čašu i sklonimo dlan. Vazduh vrši pritisak odozdo i drži hartiju. (slika 3)

Vazduh se pri zagrevanju širi, a pri hlađenju skuplja – balon se navuče na grlo flaše i flaša se stavi u sud sa toplom vodom. Balon će se naduvati. Ako flašu izvadimo iz vode i stavimo na hladno, balon će se izduvati. (slika 4)



Slika 1



Slika 2



Slika 3



Slika 4

Vazduh se neprestano kreće – kada se vazduh zagreje, on se širi, postaje lakši i diže se u vis. Na njegovo mesto dolazi hladniji vazduh. Ovakvim kretanjem nastaje vetar. Ovo možemo pokazati sa svećama koje držimo pri dnu vrata, na sredini i pri vrhu. Na dnu plamen se povija unutra, na sredini je uspravan, a na vrhu se povija napolje. (slika 5)

Isparavanje vode – ako zagrevamo morsku vodu, iz nje će ispariti voda, a u posudi će ostati so. (slika 6)

Uticaj temperature na promenu agregatnog stanja vode – natočimo u čašu vodu iz vodovoda i izmerimo temperaturu vode. Ako ubacimo u čašu nekoliko kockica leda, temperatura će se uskoro spustiti na 0 stepeni. (slika 7)

Mehanička snaga i energija vode – uzmemo tvrdi karton, presavijemo ga na pola i na kalem od konca zalepimo četiri kvadrata. Kalem zalepimo na olovku i postavimo pod slavinu. Voda će pokretati valjak. (slika 8)



Slika 5



Slika 6

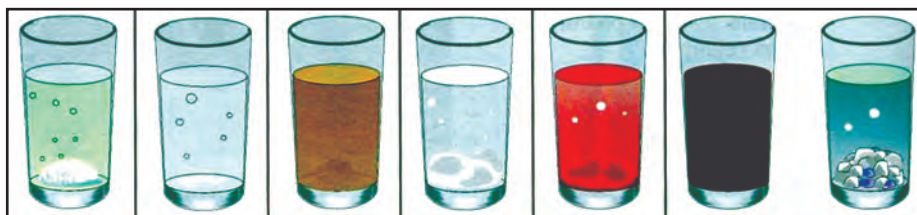


Slika 7



Slika 8

Voda kao rastvarač – u više plastičnih čaša ulijemo istu količinu vode, a zatim u njih dodamo istu količinu različitih supstanci: so, šećer, kvasac, brašno, alevu papriku, kamenčiće i dr. Primećujemo da je voda neke supstance rastvorila, neke samo delimično, a neke uopšte nije. Voda ne rastvara kamen, već ga svojom snagom kotrlja i sitni. To možemo povezati sa nastankom peska i šljunka. (slika 9)



So

Šećer

Kvasac

Brašno

Aleva paprika

Čestice kamenčića

Slika 9

Plivači, neplivači – predmet pliva zahvaljujući sili potiska. Masa gura predmet nadole, a voda ga gura nagore. Ako predmet istiskuje onoliko vode kolika je njegova masa, on pliva. Kuglica od plastelina tone jer je njena masa veća od mase vode koju istiskuje. Ako se plastelin formira u obliku broda, zahvata veću površinu i pliva, a masa mu je jednaka masi vode koju istiskuje. (slika 10)

Kako da „operemo” vodu – ovo je primer razdvajanja smeša. Možemo zahvatiti barsku vodu u čašu. Prvo je procedimo kroz cediljku u drugu čašu. Zatim stavimo u cediljku krpnu od gustog platna i ponovo procedimo vodu. Voda će biti svetlija ali ne i čista. Na krpnu stavimo dobro propran pesak i ponovo procedimo vodu. Voda će biti još svetlija, ali ne i čista. (slika 11)



Slika 10



Slika 11

ZAKLJUČAK

Prirodna i društvena sredina sa bogatstvom sadržaja pruža neograničene mogućnosti za organizovanje aktivnosti, a time velik uticaj na unutrašnju i spoljašnju motivaciju kod predškolske dece. Motiv postignuća, koji u sebi sadrži niz spoljašnjih i unutrašnjih

motiva, podložan je uticaju vaspitača, odnosno vaspitnim uticajima. Za decu predškolskog uzrasta naročito su interesantni eksperimenti prilikom kojih vaspitač stvara kognitivno-konfliktnu situaciju koje su podstrekajući intelektualnih aktivnosti. U organizovanju eksperimenata vaspitač mora ponuditi detetu dobro organizovan prostor, zanimljiva sredstva za rad kojima dete može da manipulise, mogućnost posmatranja, prepoznavanja i isprobavanja. Na taj način dete se može uveriti u istinitost i tačnost ponuđenog eksperimenta. Samo zajedničkim aktivnim radom i dobro organizovanim saradničkim odnosom između vaspitača i dece, kao i same dece, mogu se uspešno realizovati postavljeni zadaci i ciljevi. Eksperimenti ne moraju zahtevati skupa i teško pristupačna sredstva i posebnu opremljenost. To mogu biti sredstva iz neposredne okoline, a deci su uvek interesantni eksperimenti sa vazduhom i vodom, te uviđanje njihovih osobina. Putem otkrivačkih aktivnosti i eksperimenata dolazi do izražaja dečja aktivnost i samostalnost, a ono što urade uz pomoć vaspitača, najbolje će razumeti.

LITERATURA

1. Đurić, Đ. (1997): *Psihologija i obrazovanje*, Sombor: Učiteljski fakultet.
2. Ivanković, B. (2004): *Metodika upznavanja okoline*, Sremska Mitrovica.
3. Kamenov, E. (1995): *Model osnova programa vaspitno-obrazovnog rada sa predškolskom decom*, Novi Sad.
4. Marković, M. i grupa autora (1997): *Korak po korak 2*, Beograd: Kreativni centar.
5. Maslov, A. (1982): *Motivacija i ličnost*, Beograd: Nolit.
6. Mikalački-Briski, A. (1989): *Pedagoške implikacije Pijažeeve teorije*, Beograd: Savez društava psihologa Srbije.
7. Philipps, S. (2003): *Igre vodom, povodom godine slatkih voda*.
8. Voljcis, K.S. (1990): *Igrovni kolektivi dece predškolskog uzrasta*; Ivić, I. i Havelka, N.: *Proces socijalizacije kod dece*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Resume: Developing motivation in children is a complex process due to various motives, the ways they are manifested and the factors that influence them. Still, most of them, especially those belonging to intrinsic motivation, are developed through the process of socialization and education. The motive of achievement, which embraces a number of extrinsic and intrinsic motives, is susceptible to educational influences. The role of teacher is not in transferring ready-made knowledge, but in helping a child construct his own knowledge. This can be especially prominent in introducing the natural and social environment that surrounds a pre-school child. A teacher should create cognitively conflict situations that encourage intellectual activities. One of the ways that enables it is an experiment that develops abilities for perception and understanding, direct discovering, comprehension, detecting, self-confidence, self-abilities and emotional pleasure and cooperation among children.

Key words: Motivation, teacher, pre-school child, cognitively conflict situation, interaction, natural and social environment, experiment.

ДР СТОЈАН БЕРБЕР

Педагошки факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 371.7:373.3

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.137-144

ЗДРАВСТВЕНО ВАСПИТАЊЕ У ДОСАДАШЊОЈ НАСТАВИ ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Резиме: Анализом уџбеника и приручника у досадашњој основној школи из предметне области познавање природе (и друштва) може се закључити да се знање из области здравственог васпитања неуједначено стицало током осмогодишњег школовања у Србији, односно да није било задовољавајуће распоређено по разредима. Недостајало је правилно степенасто подизање његовог квалитета и квантитета заједно са разредима у којима је био заступљен као предмет, што је одраз усвојених програма који се нису довољно узрасно наслањали једни на друге, односно програмски садржаји нису у довољној мери произишавали једни из других, потоњи од претходних.

Зато је потребно сачинити бољи, правилнији и равномернији распоред стицања знања у новој, реформисаној деветогодишњој школи, водећи рачуна да васпитање и образовање из здравствене културе буде у складу са савременом науком, како медицинском тако и педагошком, и да се престане са занемаривањем здравственог васпитања, које би требало, по мишљењу овог аутора, да буде једно од основних које дете стиче током свог школовања, јер нема битнијег човековог знања од знања о себи самом.

Кључне речи: васпитање, здравство, основна школа.

Увод

Здравствено васпитање и образовање битан је део укупног васпитања и образовања детета. Нема оправдања да се добро зна било које друго подручје људског интересовања, а да се истовремено занемари знање о човеку, односно о самом себи. Није нам прече знање о биљном и животињском царству, нити владање правилима језичког изражавања или математичких комбинација од сазнања о саставу и функционисању људског тела, које нас чини то што јесмо.

Заблуда је мислити да о себи знамо довољно и без образовно-васпитног процеса у школи.

Заблуда је мислити да дете није заинтересовано да упозна себе.

Колико је до сада било мало сазнавања о виталним карактеристикама људског тела, о болестима и превенцији, па и менталним поремећајима, говори и чињеница да омладина у великом проценту предлаже да се уведе обавезно сексуално васпитање у школе. Наравно, ми то тумачимо не као сексуално или полно, него као здравствено васпитање, у чијем би програму сексуалност била довољно заступљена.

С обзиром да на Учитељском факултету у Сомбору студенти добијају одговарајућа медицинска знања из *Школске хигијене* (предмет се једно време називао *Здравствено васпитање*, како је предвиђено и у новом плану – курикулумском), јер се у оквиру програма говори не само о хигијени школе, већ и о болестима зависности, инфективним и другим обољењима дечијег доба, а пружају се и основна знања о полности, сматрамо да то не значи да се не може програм истог предмета и даље унапређивати и саображавати потребама нових генерација учитеља.

Међутим, нас у овом раду интересује каква су знања из области здравственог васпитања и образовања добијали ученици у досадашњој основној школи у Србији, односно шта треба мењати да она буду оптималнија и квалитетнија у реформисаној настави, што истовремено даје слику о томе шта је потребно да се побољшава и у настави на учитељским факултетима.

ТРЕНУТНО СТАЊЕ

Запажање је одмах да су уџбеници који обрађују материју из области природе обично писани учешћем више аутора. Формата су А4, штампани у боји и богато су илустровани, што је за похвалу. И фонт слова је довољно велик (12), па се штиво лако чита.

1. Уџбеник „*Природа и друштво*” за први разред основне школе⁽¹⁾ написали су Љиљана Новковић, Биљана Гачановић и Биљана Требјешанин (2001. г., 71 страна), лепо је илустрован, са бројним сликама и фотографијама у боји. Знатна пажња посвећена је биљкама (8 страна), животињама (6 страна) и породици (12 страна).

У оквиру породице, што би се могло окарактерисати и као део здравственог васпитања, дају се основна знања из области хигијене, односно здравственог васпитања, али на свега *три стране*. Наслов за две странице је „У породици бринемо о чистоћи и уредности”, а за трећу „У породици бринемо о здрављу”.

У прве две стране се сликама и кратким писаним упутствима говори о потреби чистоће стана и чистоће тела (умивање, прање ушију, зуба, руку, косе и др.), што се може оценити као успешно и добро.

На трећој страни је, међутим, доста штуро дато упутство о здрављу на тај начин што су уз четири слике дате писане легенде: контрола здравља (породица код лекара), разноврсна храна (породица разгледа намирнице) и боравак у природи и физичка активност (породица у природи).

У приручнику „Размишљанка” (2001. г., 71 страна) писаном од истих аутора – Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, Биљана Требјешанин – само на једној страници се дају упутства о средствима која се користе за уредност стана, одеће и обуће и тела, а на другој страни су цртежи који илуструју како се перу зуби, што, сматрамо, није довољно.⁽²⁾

Закључујемо, на основу изложеног, да и у уџбенику и у приручнику треба дати више података и илустративних слика о хигијени и здрављу детета и породице.

2. Уџбеник „Природа и друштво” за други разред основне школе,⁽³⁾ од истих аутора који су писали и уџбеник за први разред, у издању Завода за уџбенике и наставна средства, из 2001. г., има 95 страна, а од тога биљкама се посвећује 8 страна, животињама 6 страна, а човеку *само две стране* и то на једној страни су слике особа различитих националних и етнографских карактеристика, а на другој страни се налазе слике девојчице и дечака са ознакама основних делова тела, међу које се именују глава, уши, очи, нос, уста, руке и ноге, па се оправдано поставља питање а зашто нису означене груди, трбух и полни органи (који су, иначе, видљиво нацртани).

У приручнику „Истраживанка” аутора Љиљане Новковић, Биљане Гачановић и Биљане Требјешанин, који има 59 страна, уопште *нема идогајака* о здравственом васпитању!⁽⁴⁾

3. У уџбенику „Природа и друштво” за трећи разред основне школе од истих аутора – сада другим редом: Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић и Љиљана Новковић – (2002. г., 95 страна)⁽⁵⁾ – *Природа* је обрађена до 61. стране, са нагласком на станишта и животне заједнице (што је део биолошко-еколошких сазнања), а човеку, односно здравственом васпитању, није поклоњена *нијих једна једина страна!*

А очекивало би се да се настави тамо где се стало у претходном уџбенику.

Приручник “Завичајница” (2002. г., 72 стране), чији су аутори исти као и приручника за први разред, само на *две стране* помиње здравље и то под насловом „Разноврсна храна – извор здравља” и „Заједно спремамо здраву ужину”.⁽⁶⁾ Говори се о намирницама неопходним за правилан раст и развој, за снагу и рад и за заштиту од болести, што је груба подела и само условно прихватљива (помињу се беланчевине, шећери, витамини; масти и минерали недостају).

4. Уџбеник „Познавање природе” за четврти разред основне школе, аутора Биљане Даниловић и Драгана Даниловића,⁽⁷⁾ (2002. г., 136 страна) обрађује природу на широком плану, почев од космоса до биљака и животиња (биљке: 12 страна, животиње: 14), па и човек коначно и изненадно добија битно место и

повећује му се чак 28 *сѝрана* (105–132), чиме се донекле поправља утисак из претходних година.

У делу о животињама помиње се и „Како животиње долазе на свет”, па и женске полне ћелије и сперматозоиди, што је добро и што је увод у полно васпитање и детета.

Део „Човек” подељен је на следеће целине: Да ли смо исти или се разликујемо – човек део природе (2 стране), Делови тела (2 стране), Свет спознајем чулима (4 стране), Чему служи мозак (2 стране), Стојим усправно, крећем се (3 стране), Пут залогоја (3 стране), Како се излучују непотребне материје (2 стране), Како дишемо – систем органа за дисање (2 стране), Крв – течност која живот значи (3 стране), Какао сам постао део природе (3 стране) и Човек – најсложеније живо биће у природи (1 страна).

Запажа се да део „Како сам постао део природе” одговара на то питање само на једној страни, што је недовољно, док је остали простор посвећен условима за здраво тело и дрогама, па би логично било извршити раздвајање на две целине и њих потом проширити.

У приручнику „*Радна свеска за љознавање ѝприроде*” аутора Вере Матановић, Михаила Марковића и Миодрага Милошевића (2002. г., страна 59), после кратке лекције *Живоѝиње се хране, расѝју и развијају*, у којој се помиње и зачеће животиња путем сперматозоида и улога материце и постељице, човеку се поклања довољно пажње и то од 44 до 59 стране, што је 16 *сѝраница*.⁽⁸⁾ Наслови су: Човек је део природе, Чулима упознајеш свет око себе, Нервни систем и чулни органи, Како стојиш, како се крећеш и како седиш, Како седиш, Како се храниш, О којим органима се овде ради, Срце и крвни судови, Дисање, Колико познајеш органе за излучивање, Кожа је огледало здравља, Ко сам ја, Како чуваш своје здравље и како бринеш о месту у којем живиш – својој животној средини.

Овде се уочава да се у последњој јединици деци дају детаљнија знања о развоју животиња (материца, постељица, пупчана врпца) него код човека (постељица се и не помиње). А већи део лекције посвећен је темама које нису део сексуалитета, као што су *Како да очувамо здравље* и *Заѝићо су ѝѝеѝињи ѝушење, алкохол и гроѝа*, што би ваљало одвојити у засебну јединицу.

Како аутори објашњавају долазак бебе на свет у подлекцији *ѝѝа је љубав?* Пишу:

„У телу мајке оплођена јајна ћелија се дели, расте и у току девет месеци (280 дана) развија се плод. За то време плод узима храну и кисеоник из мајчиног тела, преко пупчане врпце. После девет месеци мајка осећа порођајне болове. Грчењем материце, у којој се плод налазио девет месеци, рађа се беба – новорођенче. Велику помоћ у току порођаја пружају лекар и бабица.”

А поред текста налази се слика мушкарца и жене и дечака, као илустрација, и слика која треба да представи јајну ћелију према којој хитају три спермија, са легендом: *Тако си зачеѝ.*

Ако се укратко анализира наведени кратки текст, без жеље да се умање напори аутора уџбеника да се понуди што квалитетније штиво, запажа се да се и не дотиче начин како су се и где спојили спермиј и јајна ћелија, а да се беба у утроби мајке упорно назива плод, мада би било довољно само једном, а потом употребљавати израз беба, који је деци ближи и разумљивији, те да се чак три пута помиње да се плод налази у телу мајке девет месеци, а помињу се и *йорођајни болови* (што се данас у свету науке избегава).

А нема ни уобичајених питања (један до три) на крају текста, која наводе децу на размишљање.

Запажа се, такође, да код набрајања делова тела, нема никаквих помена полних органа, нити су на слици тела исказани! А слика чула мириса (носа) доноси се у уздужном пресеку, на коме ни искусније око не може да разликује назначене детаље, који, на крају, за децу нису ни битни.

Има се утисак да су и у овом уџбенику аутори покушали да тежак задатак приближавања сексуалности деци превазиђу избегавањем правих одговора и тумачења.

Остали део објашњења о анатомији и физиологији човековог тела могу се у целини прихватити, мада би се и ту могло пронаћи адекватнија решења. То заправо значи да, због осетљивости теме, не би било лоше замислити се над сваком реченицом и установити да ли је пронађена најбоља формулација и детету истовремено довољно јасна. Наравно, уз обавезан детаљнији и лекторски посао.

5. У петом разреду се изучава предмет „Биологија”. Аутори уџбеника су др Будислав Тагић, Мила Карас и Владимир Ђорђевић, а издавач је Завод за уџбенике и наставна средства (Београд, 2002. г., дванаесто издање). Уџбеник има 147 пагинираних страна, формата А4,⁽⁹⁾ У њему је дата основна грађа о биљкама, а само у делу „Значај биљака за човека” казује се укратко о лековитим, јестивим и отровним биљкама, што се може довести у везу са здравственим васпитањем и што је, засигурно, од посебног значаја. Међутим, о лековитим и отровним биљкама написано је свега неколико реченица, са илустрацијама износи само *две слицице*, што је, по нашем мишљењу, недовољно. Уочава се да су две табеле, табела јестивих и табела лековитих биљака, потпуно исте и са истим подацима, па се поставља питање да ли је то сврсисходно. Похвалу заслужује доношење слика јестивих и отровних печурки у поглављу о гљивама, што обухвата *још две слике*. Иначе, уџбеник је богато илустрован и штампан је у боји, што је похвално.

6. У шестом разреду такође постоји наставни предмет „Биологија”. Аутор уџбеника је Бригита Петров, а издавач Завод за уџбенике и наставна средства (Београд, 2002. г.)⁽¹⁰⁾. Опширно се обрађује Природни систем животиња и њихов развој, од амебе до сисара (до стране 173), а постоји и кратак Увод у органску еволуцију (до стране 185). Књига је лепо илустрована и примерено написана за одговарајући школски узраст.

Међутим, *о човеку нема нишпија!* Осим понегде и понешто у вези са животињама, али и то шкрто. (Као: „Значај риба за природу и за човека”, где се казује да су рибе важне у исхрани човека.)

7. Аутор уџбеника „Биологија” за седми разред основне школе је Димитар Лакушић, а издавач је Завод за уџбенике и наставна средства (Београд, 2002. г.)⁽¹¹⁾. Реч је заправо у уџбенику из екологије, са подацима и о заштити животне средине, као што и сам аутор каже. Има 263 пагиниране стране, што није мало. *О човеку нема нишпија*, односно има тек толико да се назначи да је и он угрожен ако је угрожена и загађена биосфера Земље, што је очито недовољно.

8. У осмом разреду основне школе користи се уџбеник „Биологија” аутора др Смиљке Стевановић-Пиштелић и мр Катице Пауновић. Уџбеник је одобрен за употребу 1993.г., а 2002. г. доживео је десето издање (Завод за уџбенике и наставна средства)⁽¹²⁾.

Овај уџбеник је у *целости њосвећен човеку*, односно здравственом васпитању. У њему се о грађи човечјег тела расправља до 210. стране, потом је реч о Породици и друштву до 224. странице, а на крају је поглавље Порекло и развој људске врсте до 230. стране.

У првом поглављу обрађени су и описани сви човекови органи и системи, анатомски и функционално.

У другом поглављу дати су основни појмови о деликвенцији, болестима зависности, заразним болестима, СИДИ и односу човека према болестима и лековима.

У трећем поглављу казује се о сличности човека са човеколиким мајмунима, о прецима данашњег човека и о људским расама данас.

На крају уџбеника налази се Литература, а после ње Речник стручних и мање познатих речи и израза.

У кратком предговору аутори наводе да уџбеник „пружа основна знања из анатомије и физиологије човека, хигијене, прве помоћи, социјалне медицине, еволуције и филогеније људске врсте” и да ће „начин излагања наставних садржаја и илустрације помоћи ученицима да упознају свој организам, да науче како се чува здравље и да развију навике одржавања личне и опште хигијене.”

Разумљиво писан, лепо и богато илустрован, вишебојан, великог формата Б5 (17x24 цм), он је добро и занимљиво штиво за ученике. Могу му се учинити ту и тамо мање примедбе, као што је, рецимо, употреба синтагме „Систем за размену гасова” уместо „Респираторни систем”, или казивање да се злоћудан тумор назива карцином (рак), иако знамо да је злоћудан тумор и сарком. Или дефиниција „Зависност од дроге ствара се честим и неконтролисаним узимањем лекова, односно дрога”, што доводи у забуну читаоца и може код ученика развити непотребан страха од лекова, као што и недовољно одваја лек од дрога као наркоманских средстава. Или када се наводе штетна дејства никотина па се на илустрацији заборава навести оштећење периферне циркулације („пушачка

нога”). То ипак не умањује битно вредност књиге, с обзиром да је тешко у једном основношколском уџбенику покрити успешно тако широку област као што се нуди у овој књизи, односно – јасно је да се у новим издањима могу отклонити ситни недостаци.

Тако, на овом крају, видимо сву неусклађеност наставних програма у досадашњој основној школи када је реч о изучавању природе, посебно човека, а у склопу тога јасно је да је здравственом васпитању поклоњена минимална пажња, осим у завршном, осмом разреду основне школе.

АНАЛИЗИРАНИ УЏБЕНИЦИ

1. Биљана Гачановић, Љиљана Новаковић, Биљана Требјешанин (2002), *Завичајница*, приручник за трећи разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
2. Биљана Гачановић, Љиљана Новковић, Биљана Требјешанин (2001), *„Размишљанка“*, приручник за први разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
3. Биљана Даниловић и Драган Даниловић (2002), *„Познавање њприроде“*, уџбеник четврти разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
4. Биљана Требјешанин, Биљана Гачановић, Љиљана Новковић (2002), *„Природа и друштво“*, уџбеник за трећи разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
5. Бригита Петров (2002), *„Биологија“*, уџбеник за шести разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
6. Будислав Татић, Мила Карас и Владимир Ђорђевић (2002), *„Биологија“*, уџбеник за пети разред основне школе, . Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
7. Вера Матановић, Михаило Марковић, Миодраг Милошевић (2002), *Радна свеска за њознавање њприроде*, приручник за 4. разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
8. Дмитар Лакушић (2002), *„Биологија“*, уџбеник за седми разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
9. др Смиљка Стевановић-Пиштелић, Катице Пауновић (2002), *„Биологија“*, уџбеник за осми разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
10. Љиљана Новаковић, Биљана Гачановић, Биљана Требјешанин (2001), *„Природа и друштво“*, уџбеник за други разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

11. Љиљана Новаковић, Биљана Гачановић, Биљана Требјешанин (2001), *Испраживанка*, приручник за други разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
 12. Љиљана Новковић, Биљана Гачановић и Биљана Требјешанин (2001), „*Природа и друштво*”, уџбеник за први разред основне школе, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
-

Resume: By analyzing text-books and reference books in former primary school in the subject of natural and social studies, it can be concluded that health-care knowledge was unevenly acquired during the eight-year schooling period in Serbia, or, in other words, that it was not distributed among classes in a satisfying way. The missing part was a regular gradual elevation of its quality and quantity, along with the classes in which it was taught as a subject, which reflects the adopted programs that did not follow the students' age. The contents of the programs did not follow one another in appropriate way, the latter not following the former.

That is why it is necessary to make a better, more regular and evenly based schedule of acquiring knowledge in the new, nine-year-period of schooling, taking into account the fact that education in health-care should follow contemporary science, both medical and pedagogical, and stop neglecting health-care education, which should, in the author's opinion, represent a part of the basic knowledge that a child acquires during his schooling, since there is no more important knowledge than the knowledge of self.

Key words: education, health-care, primary school.

ПСИХОЛОГИЈА И ОБРАЗОВАЊЕ

МР ЈЕЛЕНА МИЋЕВИЋ
ВШОБ „Зора Крџалић Зага”
Кикинда

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК
AUTHOR PREVIEW
UDK: 37.013.42-054
BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.145-158

СЛИЧНОСТИ СТАВОВА ДИСКРИМИНАЦИЈЕ УЧИТЕЉА И ДЕЦЕ ПРЕМА РАЗЛИЧИТИМ МАРГИНАЛНИМ ГРУПАМА

Резиме: Основни циљ истраживања био је утврђивање да ли постоје сличности у ставовима дискриминације учитеља и деце (ученика) према различитим маргиналним групама (Кинези, Роми, богати, сиромашни, особе различитог пола и особе са инвалидитетом). У истраживању је учествовало 16 одељења ђака, ученика четвртих разреда основних школа, укупно 310 деце и њихових 16 учитеља. За испитивање ставова дискриминације коришћен је упитник идентичне форме за учитеље и децу. Упитник садржи питања отвореног типа и део је упитника коришћеног у ширем истраживачком пројекту. Од статистичких метода коришћена је анализа садржаја и парцијална корелација. Добијени резултати показују да постоји сличност ставова учитеља и деце само у ставовима према социо-економским разликама, тј. према богатима и сиромашнима.

Кључне речи: ставови, дискриминација, маргиналне групе

Увод

Основни проблем овог истраживања био је утврдити да ли постоје сличности у ставовима дискриминације учитеља и деце (ученика) према различитим маргиналним групама. Под ставовима дискриминације подразумевају се интензивно негативни и обезвређујући стереотипи који су предиспозиција за дискриминаторско, непријатељско понашање, неједнако третирање или ускраћивање права различитим маргиналним групама. Водећи рачуна о развојним карактеристикама деце (ученици четвртих разреда основних школа), одабрани објекти ставова и маргиналне групе су: Кинези, Роми, особе различитог социо-економског статуса (богати, сиромашни), различитог пола и особе са инвалидитетом.

Негативне стереотипије, обезвређујући и негативни ставови, предрасуде и представе о маргиналим групама деца стичу, према теорији Учења по моделу, идентификацијом са значајним фигурама, родитељима, учитељима, вршњацима, а показатељи идентификације су у сличности ставова. Како је појам идентификације хипотетски појам, може се претпоставити да тамо где постоји сличност ставова, постоји и идентификација.

Ремерс и Велтман (1947. према Ђурић, 2001) су на узорку од око 200 ученика и њихова оба родитеља, као и на близу 90 наставника, констатовали да постоји изразита сличност етничких ставова деце и њихових родитеља. Даљи налази поменутог истраживања указују на већу сличност ставова деце и родитеља него деце и наставника. Иако су родитељи значајнији објекти идентификације него наставници, ипак постоји и утицај наставника. Добијен налаз се може објаснити Теоријом учења по моделу, где Бандура (1990) истиче да деца не имитирају било какав модел, већ онај који на неки начин има моћ (нпр. да одлучује о привлачним средствима), модел којем завиди и који је уочљив и важан детету. Потврда овог налаза је и у истраживањима Клајнберга (1951. према Ђурић 2001), који не оспорава значај родитеља у формирању ставова младих, али констатује да се са узрастом повећава сличност ставова ученика и њихових наставника. Сличне налазе наводи и Њукомб и истиче значај васпитно-образовног рада и доминантних општих ставова наставника – као групе.

Ово истраживање испитује сличност ставова учитеља и деце према Кинезима, Ромима, богатима, сиромашнима, мушком, женском полу и према особама са инвалидитетом, методом која се разликује од досадашњих истраживања која су се тежишно бавила социјалном дистанцом, према овим или другим маргиналним групама. Примењена су питања отвореног типа, а истраживачки поступак омогућује добијање нових и неочекиваних одговора, а према Кирку и Милеру, испитаницима омогућује да слободно и својим речима, на свом нивоу (образовном и/или културном) саопште одговор без веће пристрасности и интерференције испитивача (Kirk и Miller, 1986). Испитаницима је омогућено и да објасне, тј образложе шта и зашто им нешто смета, те шта би променили код различитих маргиналних група.

У мултиетничким друштвима као што је Војводина, истраживања ставова дискриминације, предрасуда и стереотипија према маргиналним групама су веома популарна. Занимљиво и значајно је било утврдити шта је то што се испитаницима (учитељима и деци) код Кинеза, Рома, особа различитог пола, социо-економског статуса и код особа са инвалидитетом не свиђа, шта им смета, шта би код њих променили и тако их учинили социјално прихватљивим.

Појавом Кинеза у нашим просторима, појавили су се прикривени облици дискриминације (на пример, бојкотовање њихових трговина) као и неприкривени (јавна осуда, претње, леци и плакати са изразитим дискриминаторским садржајем),

бројне стереотипије, као вид упрошћеног и ригидног мишљења о њима и као вид рационализације предрасуда којима се дискриминација (наводно) оправдава.

Значајно је било утврдити да ли постоји сличност у ставовима учитеља и деце према Кинезима, имајући у виду да су искуства са Кинезима релативно нова.

Роми (Кузмановић, 1995), у политичкој историји света најчешће су, поред Јевреја, били објекат дискриминације и предрасуда, чије одбацивање је један од значајних критеријума препознавања ауторитарне структуре и фашистичке идеологије.

(Не)толеранција једног друштва према женама може бити мера односа тог друштва према осталим мањинским или маргиналним групама. У патријархалним друштвима „мушкарци приморавају жене да прихвате статус „Другог“ који је карактеристично инфериоран у односу на било шта што мушкарац замишља да је он“ (Бартки, 1998. према Дрезгић, 1999). Статус „Другог“, који мањинске групе имају у оквиру државе, карактеристичан је за жене у свим патријархалним друштвеним системима, укључујући и савремене (једно) националне државе.

Социо-економска криза из 1980-тих година, значајно продубљена ратом и санкцијама из 1990-тих година, незапамћена инфлација (икада забележена у свету) у 1992. и 1993. години, као и бомбардовање из 1999. године, створили су нагло и осетно осиромашење друштва, као и политичко-економску ситуацију која је крајње непродуктивна за демократски развој друштва (Голубовић, 1995). У исто време створила се група оних који су се нагло обогатили и који су у поменутиим околностима имали „плодно тле“ за брзо и релативно лако богаћење, док је коефицијент сиромаштва скоковито растао. Резултат свега је апсолутан пад стандарда свих слојева друштва (Голубовић, 1995). Читав тај период одразио се на стварање тзв. неотрадиционализма (Васовић и Кузмановић, 1995), где се појединци, па и читаве групе враћају традиционалним коренима, уз афирмацију националних вредности, глорификовање прошлости и конзервативизам према новом и другачијем, те се сматра значајним испитивање ставова према богатима и сиромашнима.

Поред испитивања ставова према расним, етничким, родним и социо-економским разликама, значајним се сматра и испитивање ставова према особама са инвалидитетом. Развијена демократска друштва показују озбиљна настојања да се на адекватнији начин носе са овом сложеном проблематиком, свакако више него што се то чинило у прошлим временима (Радоман, 2003). Основне социјалне баријере код нас су: предрасуде и стереотипије, неприхватање инвалидности, непоштовање људских права, као и начин на који говоримо о инвалидности. Дубоко су укореењена и сујеверја и страх према особама са инвалидитетом, а они су још један извор дискриминације и препрека ка њиховој рехабилитацији и интеграцији у друштво (Николић, 2003).

Проблем

Основни проблем у овом истраживању је испитивање да ли постоје сличности у ставовима учитеља и деце у ставовима дискриминације према различитим маргиналним групама.

Ставови дискриминације се у овом истраживању испитују на основу питања отвореног типа, а имајући у виду да је реч о проблему чије се испитивање разликује од досадашњих, и да је реч о истраживању које у оваквом облику није било спроведено код нас, примењен је квалитативан истраживачки приступ који доноси више нових сазнања када се испитују теме о којима не постоји интегрисано теоријско знање (Ragin, 1989; Илић, 2002. итд.).

Испитивање деце рођене 1993. године, преломне године наше новије историје, генерације одрасле уз рат, међународну изолацију, инфлацију, уз пропаст једног система, као и испитивање њихових учитеља има теоријски значај јер даје одговор на питање какве ставове имају учитељи и деца према различитим маргиналним групама и да ли постоји сличност у тим ставовима.

МЕТОД

Узорак

У истраживању је учествовало 16 учитеља и 310 деце, ученика четвртих разреда основних школа, школске 2002/2003. године у Кикинди.

Инструменти

Упутник за испитивање ставова, део је упитника формираног у сврхе ширег истраживачког пројекта који се бави испитивањем улоге коју родитељи и учитељи имају у формирању толеранције код деце.

Питања која испитују ставове према различитим маргиналним групама су део система питања отвореног типа и идентична су за учитеље и за њихову децу. Питања отвореног типа су примењена имајући у виду да према Рагину (1989), њихова примена доноси више нових сазнања и не своди истраживање само на проверу претходно развијених претпоставки. Ова предност је нарочито важна када се испитују теме о којима не постоји интегрисано теоријско знање (Илић, 2002).

Група питања отвореног типа су градирана и започињу питањем најширег референтног оквира и испитује прву асоцијацију коју испитаници имају према различитим маргиналним групама. Следи питање широког опсега које испитују

какви су за испитанике (учитеље и децу) припадници различитих маргиналних група. Оквир следећег питања се сужава и своди на испитивање позитивних ставова, тј. испитаници се питају шта је то што им се допада код припадника различитих маргиналних група. Следе питања која испитују негативне ставове и испитују шта је то што се испитаницима не допада, не свиђа и шта им код припадника различитих маргиналних група смета.

Након питања која испитују прву асоцијацију, општи позитиван став и општи негативан став према особама са инвалидитетом, следи питање које испитује интензиван негативан став, тј. питање које испитује шта је то што би испитаници променили код различитих маргиналних група. То питање испитује шта би испитаници променили и тако учинили социјално прихватљивим и пожељним припаднике различитих маргиналних група.

Након сваког поменутог питања отвореног типа следи питање: „Зашто?“. Тим питањем се тражи образложење добијеног одговора, а према Хавелка, Кузмановић и Попадић (1998), служи да би се сазнао референтни оквир (контекст) који је испитаник имао одговарајући на питање отвореног типа, служи и за снижавање тензије ако испитаник даје социјално непожељан одговор, као и да би се избегла забуна јер формално исти одговор може да има различито значење.

За приказивање резултата одабрана су само последња два питања, питање које испитује Општи негативан став према маргиналним групама (Шта вам-ти се не свиђа код припадника одређених маргиналних група?) и питање које испитује Интензиван негативан став према маргиналним групама (Шта бисте-би применили-о код припадника одређених маргиналних група?), тј. ставови дискриминације.

Упитник за процену интензивног ставова дискриминације, садржи јединствену листу одговора добијених на основу *Упитника за испитивање ставова дискриминације* учитеља и деце, тј. одговора добијених на основу питања шта се испитаницима не свиђа код припадника различитих маргиналних група и шта би код њих променили. Процењивачи, студенти психологије одређивали су интензитет негативности тзв. ставова дискриминације на скали од 1 (слаб интензитет) до 6 (јак интензитет негативности).

СТАТИСТИЧКИ ПОСТУПЦИ ОБРАДЕ ПОДАТАКА

Анализа садржаја је примењена у анализи одговора добијених на основу питања отвореног типа. Добијени одговори, уз одговоре на питање: „Зашто?“, сводили су се на једну једноставну реченицу, групу речи или једну реч. Одговори са малом фреквенцом су придружени блиској категорији како би чинили конзистентан скуп.

Након што су процењивачи одредили интензитет негативности добијених одговора, било је потребно испитати колико су они међусобно усаглашени, тј. према Сигелу и Кастелану (Siegel i Castelan, 1988), испитати колико су им одговори кореспондентни. У те сврхе је примењена Кендалова конкорданса. Добијен индекс од 0.54, на 0.00 нивоу значајности допушта да се за сваки одговор рачуна Медијана процена процењивача и да се сваки оригиналан одговор прекодира добијеним Медијанама, на којима је примењена Парцијална корелација.

Тестирање сличности ставова учитеља и деце обављено је методом парцијалне корелације на 14 статистичких варијабли узорка деце и на 14 статистичких варијабли узорка учитеља. Варијабле су одговори добијени на основу питања која испитују општи негативан став према објекту става и интензиван негативан став према објекту става. Мали број учитеља не дозвољава примену неких софистициранијих статистичких метода, а одабрана питања су се показала (у ширем истраживачком пројекту) као најопштија, и потпуно су идентична за узорке деце и учитеља. Због малог броја учитеља, добијени резултати дају само грубу слику односа сличности ставова деце и учитеља.

РЕЗУЛТАТИ

Парцијална корелација између ставова учитеља и Општег негативног става деце према Кинезима и Интензивног негативног става деце према Кинезима показује да не постоји статистички значајна повезаност (*табела бр. 1*):

Скраћени називи варијабли у табелама бр. од 1 до 7 за учитеље и децу:

КИН_3_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према Кинезима
КИН_4_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став према Кинезима
РОМ_3_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према Ромима
РОМ_4_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став учитеља према Ромима
РОД_3_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према ж. полу
РОД_4_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став према ж. полу
РОД_7_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према м. полу
РОД_8_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став према м. полу
СОЦ_3_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према богатима
СОЦ_4_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став према богатима
СОЦ_7_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према сиромашнима
СОЦ_8_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став према сиромашнима
ИНВ_3_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Општи негативан став према инвалидима
ИНВ_4_УЧ.	тј.	ДЕЦА:	Интензиван негативан став према инвалидима

Табела бр. 1: повезаност ставова учитеља и деце према Кинезима

ВАРИЈАБЛЕ	КИН_3_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	КИН_4_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО
КИН_3_УЧ.	0.21	0.21	0..86	0.94	2.88	0.21
КИН_4_УЧ.	-0.60	-0.75	0..58	-0.26	-0.27	0.82
РОМ_3_УЧ.	-0.32	-0.34	0.78	0.97	4.30	0.14
РОМ_4_УЧ.	-0.27	-0.28	0.82	-0.57	-0.71	0.60
РОД_3_УЧ.	0.14	0.14	0.90	-0.93	-2.72	0.22
РОД_4_УЧ.	0.56	0.68	0.61	-0.91	-2.31	0.25
РОД_7_УЧ.	0.58	0.72	0.60	0.88	1.89	0.30
РОД_8_УЧ.	-0.23	-0.24	0.84	0.39	0.42	0.74
СОЦ_3_УЧ.	0.58	0.88	0.54	0.70	0.98	0.50
СОЦ_4_УЧ.	-0.23	-0.89	0.53	-0.82	-0.48	0.37
СОЦ_7_УЧ.	0.66	-0.17	0.89	0.81	0.40	0.39
СОЦ_8_УЧ.	-0.66	-0.76	0.58	-0.44	-0.50	0.70
ИНВ_3_УЧ.	-0.11	-0.11	0.92	0.92	2.37	0.25
ИНВ_4_УЧ.	0.57	0.71	0.60	-0.30	-0.32	0.80

Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног става деце према Ромима и интензивног негативног става деце према Ромима, показује да не постоји статистички значајна повезаност (табела бр. 2):

Табела бр. 2: повезаност ставова учитеља и деце према Ромима

ВАРИЈАБЛЕ	РОМ_3_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	РОМ_4_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО
КИН_3_УЧ.	0.52	0.61	0.64	-0.84	-1.56	0.36
КИН_4_УЧ.	-0.96	-3.63	0.17	-0.01	-0.01	0.98
РОМ_3_УЧ.	0.50	0.57	0.66	0.92	2.45	0.24
РОМ_4_УЧ.	-0.96	-3.92	0.15	-0.10	-0.10	0.93
РОД_3_УЧ.	0.50	0.58	0.66	0.59	0.73	0.59
РОД_4_УЧ.	-0.31	-0.33	0.79	0.73	1.08	0.47
РОД_7_УЧ.	0.97	4.15	0.15	-0.65	-0.87	0.54
РОД_8_УЧ.	-0.96	-3.44	0.17	-0.60	-0.76	0.58
СОЦ_3_УЧ.	0.95	3.17	0.19	-0.63	-0.82	0.56
СОЦ_4_УЧ.	-0.96	-3.85	0.16	0.71	1.01	0.49
СОЦ_7_УЧ.	0.96	3.83	0.16	0.46	0.52	0.69
СОЦ_8_УЧ.	-0.96	-3.80	0.16	-0.28	-0.29	0.81
ИНВ_3_УЧ.	0.70	0.99	0.50	-0.48	-0.56	0.67
ИНВ_4_УЧ.	-0.95	-3.25	0.18	0.08	0.08	0.94

Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног и интензивног негативног става деце према женском полу, показује да не постоји статистички значајна повезаност (*табела бр. 3*):

Табела бр. 3: повезаност ставова учитеља и деце према женском полу

ВАРИЈАБЛЕ	РОД_3_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	РОД_4_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО
КИН_3_УЧ.	-0.67	-0.90	0.53	0.48	0.550	0.67
КИН_4_УЧ.	0.99	9.51	0.06	-0.76	-1.17	0.44
РОМ_3_УЧ.	-0.92	-2.41	0.25	-0.12	-0.12	0.92
РОМ_4_УЧ.	0.99	9.06	0.06	-0.73	-1.08	0.47
РОД_3_УЧ.	-0.97	-4.59	0.13	0.30	0.31	0.80
РОД_4_УЧ.	0.76	1.20	0.44	-0.27	-0.28	0.82
РОД_7_УЧ.	-0.99	-7.25	0.08	0.24	0.25	0.84
РОД_8_УЧ.	0.98	5.54	0.11	0.44	0.49	0.70
СОЦ_3_УЧ.	-0.98	-5.50	0.11	0.73	1.09	0.47
СОЦ_4_УЧ.	0.99	7.64	0.08	-0.58	-0.72	0.60
СОЦ_7_УЧ.	-0.99	-7.91	0.07	0.68	0.93	0.52
СОЦ_8_УЧ.	0.98	6.56	0.09	-0.27	-0.28	0.82
ИНВ_3_УЧ.	-0.99	-7.96	0.07	0.67	0.90	0.53
ИНВ_4_УЧ.	0.99	7.23	0.08	-0.86	-1.73	0.33

Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног и интензивног негативног става деце према мушком полу, показује да не постоји статистички значајна повезаност (*табела бр.4*):

Табела бр. 4: повезаност ставова учитеља и деце према мушком полу

ВАРИЈАБЛЕ	РОД_7_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	РОД_8_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО
КИН_3_УЧ.	0.62	0.06	0.90	-0.73	-1.08	0.47
КИН_4_УЧ.	0.29	0.30	0.81	0.33	0.35	0.78
РОМ_3_УЧ.	-0.62	-0.80	0.57	-0.97	-4.74	0.13
РОМ_4_УЧ.	-0.73	-1.07	0.47	-0.77	-1.20	0.44
РОД_3_УЧ.	0.46	0.52	0.69	0.93	2.69	0.22
РОД_4_УЧ.	0.73	10.7	0.47	0.90	2.06	0.28
РОД_7_УЧ.	0.29	0.30	0.81	0.63	0.82	0.56
РОД_8_УЧ.	-0.88	-1.85	0.31	-0.94	-2.89	0.21
СОЦ_3_УЧ.	-0.51	-0.59	0.65	-0.76	-1.18	0.44
СОЦ_4_УЧ.	0.31	-0.33	0.79	-0.49	-0.56	0.67
СОЦ_7_УЧ.	0.50	0.58	0.66	-0.36	-0.39	0.75

СОЦ_8_УЧ.	-0.62	-0.80	0.56	-0.82	-1.48	0.37
ИНВ_3_УЧ.	0.65	0.87	0.54	0.17	0.17	0.88
ИНВ_4_УЧ.	-0.24	-0.25	0.84	0.22	0.22	0.85

Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног става деце према богатима показује да не постоји статистички значајна повезаност, али *да постоји између ставова учитеља и Индивидуално неиндивидуално става деце према богатима (табела бр. 5)*:

Табела бр. 5: повезаност ставова учитеља и деце према богатима

ВАРИЈАБЛЕ	СОЦ_3_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	СОЦ_4_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО
КИН_3_УЧ.	0.00	0.00	0.99	0.99	8.86	0.07
КИН_4_УЧ.	0.14	0.14	0.91	0.99	19.50	0.03
РОМ_3_УЧ.	-0.03	-0.03	0.97	0.98	6.37	0.09
РОМ_4_УЧ.	0.15	0.16	0.89	0.99	20.53	0.03
РОД_3_УЧ.	-0.12	-0.13	0.91	-0.99	-20.6	0.03
РОД_4_УЧ.	0.32	0.33	0.79	-0.98	-6.03	0.10
РОД_7_УЧ.	-0.04	-0.04	0.96	-0.99	-15.8	0.04
РОД_8_УЧ.	-0.04	-0.04	0.97	-0.99	8.06	0.07
СОЦ_3_УЧ.	-0.13	-0.13	0.91	-0.98	-14.9	0.04
СОЦ_4_УЧ.	0.22	0.22	0.85	0.99	20.7	0.03
СОЦ_7_УЧ.	0.08	0.08	0.94	-0.98	-6.60	0.09
СОЦ_8_УЧ.	0.20	0.20	0.87	0.99	22.1	0.02
ИНВ_3_УЧ.	0.03	0.03	0.98	-0.99	-9.18	0.06
ИНВ_4_УЧ.	-0.20	-0.21	0.86	0.99	11.9	0.05

Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног става деце према сиромашнима показује *да постоји статистички значајна повезаност (табела бр. 6)*:

Табела бр. 6: повезаност ставова учитеља и деце према сиромашнима

ВАРИЈАБЛЕ	СОЦ_7_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	СОЦ_8_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	ПО.20 НИО.22ВО
КИН_3_УЧ.	0.98	5.51	0.11	0.90	2.14	0.27
КИН_4_УЧ.	-0.99	-23.9	0.02	-0.93	-2.26	0.22
РОМ_3_УЧ.	0.99	34.3	0.01	0.94	2.94	0.20
РОМ_4_УЧ.	-0.99	-22.0	0.02	-0.94	-2.88	0.21

РОД_3_УЧ.	0.98	5.51	0.11	-0.42	0.47	0.71
РОД_4_УЧ.	-0.97	-4.04	0.15	-0.93	-2.71	0.22
РОД_7_УЧ.	0.99	26.0	0.02	0.95	3.22	0.19
РОД_8_УЧ.	0.91	2.20	0.27	-0.88	-1.90	0.30
СОЦ_3_УЧ.	0.99	38.4	0.01	0.96	3.67	0.16
СОЦ_4_УЧ.	-0.99	-25.3	0.02	-0.96	-3.71	0.16
СОЦ_7_УЧ.	0.99	13.4	0.04	0.97	4.14	0.15
СОЦ_8_УЧ.	-0.99	-29.1	0.02	-0.87	-1.80	0.32
ИНВ_3_УЧ.	0.99	20.3	0.03	0.91	2.25	0.26
ИНВ_4_УЧ.	-0.99	-22.2	0.02	-0.91	-2.20	0.27

Парцијална корелација ставова учитеља и општег негативног става деце према инвалидима и Интензивног негативног става деце према инвалидима не показује статистички значајну повезаност (*табела бр. 7*):

Табела бр. 7: повезаност ставова учитеља и деце према инвалидима

ВАРИЈАБЛЕ	ИНВ_3_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО	ИНВ_4_ДЕЦА КОРЕЛАЦИЈА	Т ТЕСТ	П НИВО
КИН_3_УЧ.	-0.50	-0.58	0.66	0.19	0.19	0.87
КИН_4_УЧ.	-0.04	-0.04	0.97	-0.56	-0.67	0.62
РОМ_3_УЧ.	-0.92	-2.40	0.25	-0.90	-2.11	0.28
РОМ_4_УЧ.	0.11	0.11	0.92	-0.51	-0.60	0.65
РОД_3_УЧ.	0.33	0.35	0.78	0.00	0.00	0.99
РОД_4_УЧ.	-0.38	-0.42	0.74	-0.88	-1.89	0.30
РОД_7_УЧ.	-0.26	-0.27	0.82	0.44	0.50	0.70
РОД_8_УЧ.	0.25	0.26	0.83	0.21	0.22	0.86
СОЦ_3_УЧ.	-0.07	-0.07	0.95	0.67	0.90	0.53
СОЦ_4_УЧ.	0.23	0.24	0.84	-0.55	-0.66	0.62
СОЦ_7_УЧ.	-0.23	-0.24	0.84	0.71	1.03	0.48
СОЦ_8_УЧ.	0.09	0.09	0.93	-0.03	-0.03	0.97
ИНВ_3_УЧ.	-0.52	-0.61	0.64	-0.05	-0.05	0.96
ИНВ_4_УЧ.	-0.35	-0.38	0.76	-0.84	-1.60	0.35

ЗАКЉУЧАК

Тестирање сличности ставова учитеља и деце, дало је резултате који говоре да се претпоставка о постојању сличности ставова учитеља и деце може само делимично прихватити (*табеле бр. од 1 до 7*).

Основни резултати показују да:

– Не постоји статистички значајна корелација између ставова учитеља и општег и интензивног негативног става деце према Кинезима (*табела бр. 1*).

– Парцијална корелација између ставова учитеља и општег и интензивног негативног става деце према Ромима показује да та повезаност није статистички значајна (*табела бр. 2*).

– Не постоји статистички значајна корелација између ставова учитеља и општег и интензивног негативног става деце према женском полу (*табела бр. 3*).

– Парцијална корелација између ставова учитеља и општег и интензивног негативног става деце према мушком полу, показује да не постоји статистички значајна повезаност (*табела бр. 4*).

– Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног става деце према богатима показује да не постоји статистички значајна повезаност, али да постоји статистички значајна повезаност између ставова учитеља и интензивног негативног става деце према богатима (*табела бр. 5*).

– Парцијална корелација између ставова учитеља и општег негативног става деце према сиромашнима показује да постоји статистички значајна повезаност, али не и између ставова учитеља и интензивног негативног става деце према сиромашнима (*табела бр. 6*).

– Парцијална корелација ставова учитеља и општег и интензивног негативног става деце према инвалидима не показује статистичку значајност (*табела бр. 7*).

Основни закључак је да учитељи као модели, према теорији учења по моделу, представљају модел који деца делимично подражавају, те да значајно утичу на усвајање ставова у социјалној сфери. Изгледа да је то раван у којој су учитељи кроз четворогодишње дечје школовање, манифестовали највећи број ставова и тако, као значајан модел деци, утицали на сличност ставова према богатима и према сиромашнима.

Општи став према богатима на узорку деце је одређен мишљењима да су богати уображени, себични, уопштено лоши и хвалисави. Деци се код богатих допада (позитиван стереотип) њихово материјално богатство, облачење, хуманост, лагодан живот и моћ. Деци се код богатих не допада (негативан стереотип) њихова уображеност, себичност, хвалисавост, похлепа, криминал и то што понижавају друге људе, а променила би (негативан стереотип) то што не помажу сиромашнима, то што су уображени, себични, хвалисави и безосећајни. Према Дозиеру (Dozier, 2002), нечији социјални статус може да доведе до стварања позитивне стереотиције према онима који су вишег статуса, а до стварања негативне стереотиције према онима који су нижег статуса. Деца сиромашне описују као особе које се не труде довољно, које би требало више да раде, смета им њихово сиромаштво и начин облачења. Деца сматрају да су сиромашни људи добри,

скромни, поштени, тужни и повучени. Деци се код сиромашних свиђа (позитиван стереотип) њихова скромност, поштење, друштвеност, вредноћа и добродушност. Деци се код сиромашних не свиђа (негативан стереотип) њихово сиромаштво, облачење, то што се не труде довољно, њихова лењост и то што су склони крађи, а променила би код њих (негативан стереотип) то што не раде довољно, што се не труде довољно, мењала би им облачење, тугу, завидност и крађу.

Добијен резултат, због малог броја учитеља, представља само грубу слику сличности ставова учитеља и деце, тј утицаја ставова учитеља на формирање ставова код деце, ипак се та сличност и утицај идентификују и то у социјалној сфери.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бандура, А. (1990). Улога процеса учења по моделу у развоју личности. у: Т. Поповић (ур.), *Процеси социјализације код деце* (стр. 37–49). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Дрезгић, Р. (1999). Патријархат и (не)толерисање жена. у: Б. Јакшић (ур.), *Толеранција* (стр. 239–245). Београд: Библиотека 20. век.
3. Dozier, R. W. (2002). *Why We Hate: understanding, curbing, and eliminating hate in ourselves and in our world*. New York: Mc Graw-Hill.
4. Ђурић, Ђ. (2001). *Социјална психологија образовања*. Сомбор: Учитељски факултет.
5. Голубовић, З. (1995). Друштвени и културни миље: Југославија од 1980. до 1990-их година. у: З. Голубовић (ур.), *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба* (стр. 19-38). Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.
6. Хавелка, Н., Кузмановић, Б., и Попадић, Д. (1998). *Методе и технике социјално-психолошких истраживања*. Београд: Центар за примењену психологију.
7. Илић, В. (2002). *Превладавање прошлости у Војводини*. Зрењанин: ГНБ Жарко Зрењанин.
8. Kirk, J., i Miller M. L. (1986). *Reliability and Validity of Qualitative Research*. Berkeley: University of California Press.
9. Кузмановић, Б., и Васовић, М. (1995). Традиционалистичка оријентација. у: З. Голубовић (ур.), *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба* (стр.111–131). Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.
10. Кузмановић, Б. (1995). Ауторитарност као социјалнопсихолошка карактеристика. у: З. Голубовић (ур.), *Друштвени карактер и друштвене промене у светлу националних сукоба* (стр. 61–93). Београд: Институт за филозофију и друштвену теорију.

11. Николић, Б. (2003). Прикривена дискриминација по основу инвалидности у Србији. у: Ј. Тркуља (ур.), *Права особа са инвалидитетом* (стр. 224–232). Београд: ЦУПС.
 12. Ragin, C. (1989). *The Comparative Method: Moving Beyond Qualitative and Quantitative Strategies*. Berkeley: University of California Press.
 13. Радоман, В. (2003). Специфичности положаја особа са инвалидитетом и могућности психосоцијалне подршке. у: Ј. Тркуља (ур.), *Права особа са инвалидитетом* (стр. 21–47). Београд: ЦУПС.
 14. Siegel S., i Castellan, J.N. (1988). *Nonparametric statistics for the Behavioral Sciences*. New York: Mc Graw-Hill.
-

Resume: The basic goal of this research was determining whether there are similarities in discrimination attitudes of teachers and children (students) towards different marginal groups (the Chinese, the Roma, the rich, the poor, different sexes and the disabled). The research was conducted among 16 classes of fourth-class-students in primary schools, the total number of 310 children and 16 teachers of theirs. An identical form questionnaire was used for the teachers and the children. The questionnaire contains open-type answers and is a part of the questionnaire used in a wider research project. Content analysis and Partial correlation were used as statistic methods. The results obtained show that there is a similarity in teachers' and children's attitudes only where socio-economical differences (i.e. the rich and the poor) are concerned.

Key words: attitudes, discrimination, marginal groups.

DR TADIJA ERAKOVIĆ

Novi Sad

PREGLEDNI ČLANAK

AUTHOR PREVIEW

UDK: 37: 591

BIBLID: 0353-7129, 12(2006)1, p.159-172

PRILOG PROUČAVANJU ZOO-PEDAGOGIJE I ZOO-TERAPIJE

Rezime: Odnos čoveka prema životinjama kroz istoriju civilizacije bio je različit. Nekada u pojedinim istorijskim razdobljima bio je pozitivan, a mnogo više negativan, kao što je i danas slučaj. Domaće životinje su najviše mučena stvorenja od strane čoveka, a i divlje životinje su u nepovoljnoj situaciji. U prošlosti, kao i sada, životinje predstavljaju glavni izvor ishrane, radne snage i zabave. Sa napretkom medicine i eksperimenta sa životinjama dolazi do velikih otkrića koja ukazuju da životinje mogu da budu od koristi u slučaju mnogih bolesti. U tom pravcu razvija se i posebna pedagoška disciplina zoo-pedagogija, a u medicini zoo-terapija ili životinje kao koterapeuti. U svetu se razvija i pravna nauka koja nastoji da utvrdi prava životinja kao univerzalnu vrednost i savremene međunarodne stavove /Univerzalna deklaracija prava životinja, UNESCO, Pariz 15. oktobar 1978/. U ovom radu najpre iznosimo naša iskustva u vezi sa domaćim i divljim životinjama i njihovim značajem u odrastanju dece i kultiviranju njihovih emocija i odnosa prema životinjama. Nakon toga, navodimo, u prilog tome, rezultate nekih istraživanja i ukazujemo na mogućnosti uključivanja kućnih ljubimaca i drugih životinja u korektivno-pedagoški rad sa školskom decom koja ispoljavaju određene razvojne smetnje.

Ključne reči: Iskustva iz prakse, zoo-kutak, terapija, lečenje bolesti, udruženja, specijalne bolnice, cerebralna paraliza, slobodno vreme, usamljenost, prava životinja.

*„Šta je čovek bez životinja?
Kada bi životinje nestale,
čovek bi umro od velike
usamljenosti duha. Šta god
zadesi životinje, ubrzo snađe i čoveka.
Sve je u svetu povezano.”*
(Indijanski poglavica Sietle
Iz plemena Sukuamiš)

1. ISKUSTVA IZ ŠKOLSKOG ŽIVOTA

Moj život na selu i odrastanje među životinjama imali su značaja i kasnije na moj profesionalni život. U početku, kao seoski učitelj imao sam razumevanje za đачke probleme na selu. Kada đaci odu iz škole kući, žure da pomognu roditeljima. Školske zadatke i uopšte školsko gradivo učili su čuvajući stoku po brdima. Sa sobom su nosili knjige, mastilo i držalju sa čeličnim perom. Svi su znali da lepo pišu jer se izuzetno cenilo lepo pisanje. Govor isto tako. Manje je bilo važno da li učenik saopštava znanje iz knjige ili ne, ima vremena, naučiće kasnije. Ali se nije tolerisalo izgovaranje rečenica koje nemaju svoj logički smisao ili nejasnoća u naglašavanju. Dikcija, intonacija, boja glasa i logičnost posebno su se cenili. U selu se smatralo da čovek koji zna lepo da piše i priča pripada ljudima koji se moraju posebno poštovati. Kasnije, kada sam napustio seoske škole na severu Crne Gore, prešao sam u škole urbanog karaktera. Iako su to bila vojvođanska sela, sve je imalo urbani, gradski karakter. Stoka se držala u seljačkim radnim zadrugama i u kućnim dvorištima. Njihov prostor kretanja omeđen je dvorištem i zidovima štale ili svinjaca. To je drugačiji način odgoja nego u ruralnim sredinama. Smatrao sam da učenicima i u školskom dvorištu treba omogućiti da upoznaju što više životinja i da se o njima samostalno brinu. U osnovnoj školi u Novoj Kuli organizovao sam prikupljanje raznih životinja koje žive na tlu vojvođanske ravnice. Brzo su sagrađene i odgovarajuće prostorije. Direktor škole to niko nije mogao osporavati osim ministra. Ministar Crvenkovski bio je pokretač ideje o đачkim zadrugama i radionicama. Bilo je interesantno kada se paunovi mirno šetaju i šepure po širokom školskom dvorištu zajedno sa učenicima. Bilo je tu golubova, morki, gugutki, ćurki, zečeva raznih sorti, sova, ptica pevačica, a najviše senica i štiglića. Učenici su ih hranili i održavali higijenu. Deca sa salaša koja su išla u istu školu mogla su se razlikovati od dece iz ulica oko škole. Đaci salašari uvek su delovali smireno, puni optimizma i neke dobrote u svom ponašanju prema drugim osobama i prema životinjama. Životinjska farma u školi nije njima bila nepoznata, jer su sve te životinje imali na svojim prostranim salašima. Deca iz ulice više su bila agresivna, nepažljiva na časovima, a domaće zadatke retko su radili. Tuče i svađe u školskom dvorištu su bile uobičajena pojava. Dolaskom životinja u školsko dvorište postepeno se menjalo i ponašanje đaka. Čak su se otimali ko će da hrani zečeve, kokoške, golubove i dr.

Posle nekoliko godina rada u Novoj Kuli, iskustva sam preneo u osnovnu školu u Stanišiću. Bila je to velika škola sa preko 1800 učenika. Odlično je funkcionisao zoo-kutak na velikom prostoru. Bilo je mesta za sve (u akvarijumima, terarijumima, akvaterarijumima, kavezima, voajerama i sl.). Uspešno je funkcionisala i poljoprivredna đачka zadruga i radionice. Učenike su obučavali brojni majstori i pomoćno osoblje i veliki broj nastavnog kadra. Kasnije su se đачke zadruge reformisale ili su svedene na neki minimum u vidu đачkih kantina. I u ovoj školi moja iskustva su bila povoljna. Kasnije, posle mnogo godina, deo stečenog iskustva sam preneo u Dečje selo u Sremskoj Kamenici. Zbog specifičnosti prostora, deca su se starala o svojim ljubimcima

kao što su rasni psi, mačke, ptice pevačice, akvarijumske ribice ili još po nešto po želji dece. Za vreme rata 1991–1995. godine u Selu je bilo puno pasa koje su domaćini napustili, a oni su našli utočište u Dečjem selu. Nije poznato da je neki pas ugrizao neko dete. Kada su se namnožili, morala je da interveniše i veterinarska služba da se smanji populacija. Psi su obično „nestajali” noću, kada deca spavaju. Međutim, mnogi klinci su slutili da će se nešto desiti, pa su dežurali i čuvali svog psa često i sa vriskom i plakanjem. Ipak broj pasa je sveden na razumnu meru.

Zaključak: Emocionalna veza između ljudi i životinja može biti izuzetno jaka i vodi korene iz daleke prošlosti i prvih početaka civilizacije. Ta veza ne zasniva se isključivo na materijalnoj uzajamnosti, biva čovek hrani psa, a pas mu uzvraća čuvanjem kuće i domaćinstva. Veza je mnogo jača i zasniva se na međusobnoj privrženosti na emocionalnom planu. Primer: pas koji luta ulicama sa polomljenom nogom, izgladneo i promrzao, sklonjen negde na otvorenom terenu autobuske stanice, mirno vas posmatra. Ako ga pogledate, on će pogledati vas i naći će snage da mahne repom i tako da vas pozdravi i zahvali što ste mu poklonili pogled kao znak pažnje ili parče kifle ili nešto drugo. On odlazi dalje na tri noge i od vas ništa više ne traži. Slični su primeri i sa drugim životinjama.

Savremena medicina je iskoristila emotivnu vezu ljudi i životinja za unapređenje nauke, a posebno mentalne higijene. Sve je više u svetu institucija koje koriste životinje u terapeutske svrhe, čak i u lečenju teških duševnih poremećaja.

2. TEORIJSKA IZUČAVANJA I INTERPRETACIJA LITERATURE

Brojna su naučna istraživanja koja pokušavaju da utvrde u kolikoj meri životinje ili, kako se obično kaže, kućni ljubimci mogu biti od koristi za očuvanje mentalnog zdravlja ljudi. Direktor bonskog instituta za psihologiju dr Reinhold Bergler je utvrdio da kućni ljubimci mogu imati značajnu ulogu u preventivnoj medicini. Preventiva se, prema ovom naučniku, ne može ljudima učiniti bližom samo racionalnim putem, već mora imati svoju emotivnu konotaciju. U tom kontekstu, nemaju samo funkciju društvenog katalizatora, već mogu postati i sastavnim delom pozitivnog, optimističkog gledanja na život. Konačni rezultati njegovih istraživanja ukazuju da stručnjaci imaju brojna zaduženja koja sežu u oblast preventivne medicine. Pre svega misli se na savladavanje stresa, smanjivanje uzimanja droga i alkohola, osmišljeno korišćenje slobodnog vremena, rešavanje teškoća usamljenih ljudi i dr.

Jedinstvena su mišljenja da u pristupu lečenju pacijenti moraju imati pozitivno gledanje prema životu. U tom procesu kućni ljubimci mogu imati važnu ulogu, ako kućne ljubimce prihvati cela porodica, a ne samo jedan član porodice. Prema istom autoru kućni ljubimci mogu biti korisni u sekundarnoj prevenciji i lečenju sledećih bolesti:

- bolesti srca i krvotoka ,

- psihosomatske disfunkcije,
- psihička isključiva (neuroze, psihoze) kao i
- oboljenja disajnih puteva.

Pozitivan uticaj kućnih ljubimaca na čovekov život i zdravlje uopšte ogleda se i u kretanju i aktivnostima. Čovek je manje usamljen, življenje nije jednolično pa se sa više optimizma gleda na budućnost. Većina stručnjaka (57%), prema navodima Berglera, posebno preporučuju zooterapiju samcima, jer prestaju biti sami. Čovek ima priliku da ispolji svoju nežnost prema nekoj životinji, a i oseća njenu privrženost. Kao koterapeuti najčešće su psi, mačke, ptice... Na drugom mestu skale rizične populacije su problematična deca. Uz pomoć neke životinje deca se uče odgovornosti i obzirnosti, dobijaju suparnika za igru i tako popunjavaju prazninu koju im donosi nerazumevanje okoline. Posmatranjem životinja deca uče dekodirati neverbalne znakove, a to podstiče funkcije učenja i razvitka ličnosti. Za osobe sa viškom kilograma, osobe koje imaju teškoće sa srcem i krvotokom kao i za dijabetičare najpogodniji je pas, jer ih prisiljava na kretanje. Za psihička oboljenja i depresivne ljude pogodni su psi, mačke, ptice. Kućni ljubimci podstiču komunikaciju i među ljudima. Životinje su često tema razgovora među osobama, što pozitivno deluje na socijalne odnose i osmišljavanje dosade koja je naročito izražena u domovima. <http://www.svijet.ljubimaca.com/opcenito/20020617radosniji.asp/>.

U jednom od časopisa „Eliksir” pod naslovom „neobični asistenti” ističe se značaj animoterapije. Ovaj termin potiče od lekara B. Levinskog koji je napisao dve knjige: „Dečja psihoterapija uz korišćenje domaćih životinja” i „Domaće životinje i razvoj čoveka”, od kojih je jednu posvetio svom psu čuvaru Džinglsu. Zbog značaja njegove priče prenosimo deo teksta iz „Eliksira”:

– *Jednog jutra sam radio sedeći za piscim stolom dok je Džingls ležao kraj mojih nogu. Odjednom se oglasilo zvono ulaznih vrata. Do tada nisam dozvoljavao Džinglsu da prisustvuje prijemu bolesnika, ali tog jutra nije bio zakazan ni jedan pregled. U kabinet je ušla jedna neraspoložena žena sa detetom. Na veliko iznenađenje lekara i majke, rezervisano, nekomunikativno i namršteno dete nije pokazivalo nikakav strah već je odmah počelo da miluje i grli psa. Majka je pokušala da ih razdvoji, ali je lekar sprečio u tome. Tako je Levinson čitav sat posmatrao igru mališana i psa.*

– *Mogu li opet doći da se poigram sa Džinglsom? - upitao je dečak na kraju seanse. Nekoliko narednih poseta proveo je igrajući se sa životinjom, ne obraćajući pažnju na lekara. Ali njegova prijaznost prema psu postepeno se prenosila i na njegovog vlasnika-lekara, koji je tako bio u mogućnosti da razgovara sa mališanom, sačini mišljenje o njegovoj bolesti, postepeno otkloni probleme i utvrdi odgovarajuću terapiju.*

Uskoro je lekar kao pomoćnika „angažovao” jednu mačku, a zatim je ugradio i akvarijum sa egzotičnim ribicama u prijemnu kancelariju. Utvrdio je da je nekim rezervisanim mališanima lakše da uspostave kontakt sa mačkom nego sa psom, a posmatranje raznobojnih riba dok plivaju u akvarijumu smiruje nervoznu decu koja se

plaše lekara i podstiče njihovu maštu. Po mišljenju Levinsona, to je toliko privlačno i zanimljivo kao divljenje igri plamena u otvorenoj peći.

U Hrvatskoj postoji udruženje „Krila” čiji je cilj terapijsko jahanje.

Milana Miljović proučavajući rad udruženja „Krila” između ostalog ističe:

„Među pacijentima se mogu naći i deca sa lakšim poremećajima govora, hoda i druge motoričke radnje, do odraslih osoba koje su zavisne od kolica. Svima njima konji su postali veliki prijatelji i neprocenjivi terapeuti. Dok jahač sedi na konju, svi pokreti konja prenose se na jahača. Tako se jača muskulatura koja je kod osoba zavisnih od kolica inače slabija. Razvija se i motorika koja je potrebna za održavanje ravnoteže. Ista autorka ističe da konji mogu pomoći kod različitih dijagnoza. Mogu pomoći hiperaktivnoj deci, ili koja su suviše povučena u sebe, ali i osobama koje su ostale bez nekog dela tela ili imaju posledice od ozlede mozga. Bitno je program prilagoditi svakoj osobi i na temelju napredovanja uvoditi nove elemente. Onda će se postići da se osoba sa spazmima smiri tj. mišići opuste.” /Dijana Miljković preporučuje da zainteresovani pogledaju stranice <http://www.krila.hr/>.

Ciljevi terapijskog jahanja u udruženju „Krila” u Zagrebu, su sledeći:

1. poboljšanje opšteg stanja osoba sa invaliditetom,
2. učenje jahanja,
3. psihosocijalna integracija,
4. povećanje broja socijalnih kontakata,
5. kvalitetno struktuiranje vremena,
6. smanjenje osećaja socijalne izoliranosti,
7. edukacija u radu sa osobama sa invaliditetom,
8. smanjivanje predrasuda prema osobama s invaliditetom.

Međutim, kontraindikacije za terapijsko jahanje su brojne, o čemu vode brigu odgovarajući stručnjaci koji i određuju ovu vrstu terapije. <http://www.krila.hr/main.asp>.

Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju u Beogradu, u terapijskom radu primenjuje i terapiju potpomognutu životinjama. U izveštaju ove bolnice se ističe da zoo-kutak i terapija pomognuta životinjama ima poseban značaj za hospitalizovanu decu sa problemima ponašanja i emocionalnim problemima. Otvoravanje zookutka i oaze ptica, pored prostora u ambulatnom i hospitalnom delu, stvorene su mogućnosti za korišćenje pozitivnih efekata kontakta sa životinjama u terapijskom i habilitacionom pristupu višestruko ometenom detetu. Ovaj program pored brojnih drugih terapijskih aktivnosti, polazi od specifičnosti kontakta i komunikacije sa životinjama, prorađuje se emocionalno iskustvo i razvoj moralnosti, što sve ima preventivnu dimenziju. /videti <http://www.sbcpn.org.yu/oidprogrami.html/>.

Uloga pasa je izuzetno velika. Oni mogu da obavljaju dosta složene poslove u brojnim delatnostima: lovu–tragači, u kriminalistici–otkrivanje droga, ubistava, pljačke..., u čuvanju stoke, u čuvanju domaćinstva, u obezbeđenju raznih vitalnih objekata u civilstvu i vojsci, u pronalaženju preživelih osoba u raznim katastrofalnim nesrećama

(zemljotresi, poplave, rušenje objekata i sl.). U medicini i defektologiji psi zauzimaju značajno mesto.

Goran Pećanac imao je jedno izlaganje u Savezu slepih Srbije o ulozi pasa kao vodiča i pomagača u životu slepih osoba. On se osvrnuo na studiju Hauarda Rabsona iz Kraljevskog nacionalnog instituta o psu kao pomagaču slepim osobama. Ukazuje se na škole za obuku pasa vodiča u Evropi. Obučeni psi za pomaganje slepim osobama već su postali sastavni program u pomoći slepim osobama. Ukoliko su specijalno obučeni za pomaganje slepim osobama, mogu biti od velike koristi. Psi slepe osobe vode ulicom, zastanu kada je upaljeno crveno svetlo na semaforu, upozoravaju ih na neke opasnosti ili prepreke, a mogu da im urade i neke druge usluge iz programa obuke za pomoć slepim osobama. Interesantna su izlaganja Jožefa Sivačeka, pukovnika na Vojnoj akademiji i saradnik za obuku pasa u Staroj Moravici. On je između ostalog rekao: „*Valjda su pedagozi i psiholozi učeni da nam pomognu pri ovakvim slučajevima, a ne da nam još otežavaju rad*”. Autor je zapazio: „*(...) Saradnja čoveka i psa je najlepší primer kako se dva živa bića dopunjuju, pomažu i štite.*” Dalje je istakao: „*Slepi se sa psom vodičem kreću neuporedivo brže nego sa belim štapom. Slepa osoba obično zbog smanjenih fizičkih aktivnosti ima i druge zdravstvene probleme. Pas vodič ima svoje potrebe i zahteve, ne dozvoljava velika opuštanja, potrebno mu je obezbediti ishranu, vodu, obavljanje fizioloških potreba i dr. Takva dinamika omogućava više fizičkih aktivnosti. Dosta vremena se provodi na vazduhu u prirodi u kretanju. Čovek postaje socijalno produktivnija osoba, što poboljšava njegovo psihičko zdravlje.*” (http://www.org.yu/mozaik/mozaik_05.htm/).

Pratilac za slepe – pas ako je obučen i specijalno treniran i opremljen da vodi slepe osobe, može da putuje u kabinu «Jat-Ervejz» bez naplate karte. Pas mora da bude na povodcu, da ima zaštitnu korpu, da ima ogrlicu sa imenom vlasnika. Ne sme da zauzima sedište, već se smešta kraj nogu vlasnika. (<http://arhiva.glas-javnosti.co.yu/arhiva/2003/07/26/srpski/E03072501.sntml/>).

ZAPISI O LJUDIMA I ŽIVOTINJAMA

Mila Radulović kod Alibunara živi sa četrdeset mačaka. Svojom pričom ukazuje na zdravstveno delovanje životinja iznoseći sopstveno iskustvo: »Bila sam srčani bolesnik i u jednom engleskom časopisu pročitala sam da su mačke dobra terapija za mnoge zdravstvene tegobe ljudi, u šta sam se sama uverila. Družeći se sa mačkama smanjila sam potrebu za lekovima. Odlična je terapija i protiv stresa, infarkta, poboljšava psihičko raspoloženje i poslovne razgovore, produžuje život i predstavlja spoj humanog i korisnog« (<http://arhiva.glas-javnosti.co.yu/arhiva/2003/01/>).

Limar Slavko iz Indije zaljubljenik je u prirodu i životinje. Ima sopstveni zoološki vrt sa velikim brojem životinja iz raznih krajeva sveta. Mnoge životinje dobio je od

prijatelja, među kojima je i Vuk Bojović, direktor beogradskog zoološkog vrta. To je neobično posećeni zoo-kutak „Koki“ sa raznim kulturnim sadržajima neobičnim za područje Indije ([http://arhiva.glas-javnosti.co.yu/arhiva/2" data-bbox="105 148 865 165">3/01/16/srpski/RO3011502.shtml/](http://arhiva.glas-javnosti.co.yu/arhiva/2)).

KAKO SU PSI POSTALI NAJBOLJI ČOVEKOV PRIJATELJ

Prema mišljenju Brajana Hera (Brayan Her) sa Univerziteta Harvard, psi su izvanredno osetljiva bića. To im pomaže da se lako uklope u ljudsko društvo. Ni jedna vrsta nije razvila bliži odnos sa ljudima od psa. Osnova tog odnosa, to što psima omogućava da žive sa ljudima sa lakoćom, i dalje se slabo razume. Psi ipak vode poreklo od vukova, velikih, strasnih mesojeda koji su se zasigurno takmičili sa prvim ljudima za plen i koji takođe ne bi imali ništa protiv da prezalogaje povremeno po nekog čoveka. Osim kada su posebno odgajani za borbe, psi su mnogo pitomiji od vukova, pa je to sigurno deo odgovora. Ali samo pitomost ne objašnjava zašto ljudi drže pse. Her je postavio tri pretpostavke:

1. ova osobina je preneti od njihovih vučjih predaka, vukovi su takođe društvene životinje, pa se to učinila kao moguća ideja;

2. društvena osetljivost je veština koju psi savladaju kada žive sa ljudima (dr Her misli da je ova ideja pogrešna: u njegovim eksperimentima nije bilo razlike između pasa koji su odgajani sa minimumom ljudskog kontakta i paiakoji su odgajani kao deo porodice sa puno ljubavi), i

3. ideja da je osetljivost pasa za ljudske društvene signale skorašnja genetska adaptacija koja se posebno razvila kako bi psi zauzeli novu ekološku nišu u simbiozi sa ljudima. Potvrdu ove hipoteze Her je proveravao izučavajući pevajuće pse u Novoj Gvineji. Pevajući psi u Novoj Gvineji su potpuno divlji, a arheološka istraživanja ukazuju da su takvi hiljadama godina. Zaključak je sledeći: ono što je prirodna selekcija uzela i dala svim precima pasa je sposobnost da razumeju ljudske namere toliko dobro kao što razumeju svoje (The Economist, prevela: Isidora Bačić, http://www.ekonomist.co.yu/magazin/em_198/hit/hit_2.htm/).

Prema pisanju časopisa „Riska“ – azil za životinje, ljudi su ukrštanjem i uz pomoć prirode dobili pse za lov, pse čuvarne, pse za sport, pse za zabavu itd... Pripitomivši ih, onesposobili smo ih za život u divljini. Oni nisu ni vuci ni medvedi. Ostali su zavisni od čoveka, a čovek ih često prepušta sudbini na ulici kada mu više nisu potrebni. Tako smo ih izdali. Oduzeli smo im sposobnosti vuka, pa sada nisu sposobni za samostalan život. No i onda kada su napušteni, vezani su za staništa čoveka, gde promrzli, bolesni, povređeni u saobraćaju, traže hranu i vodu (<http://www.helpanimals.org.yu/RISKA>).

Nemogućnost pasa da izraze svoje misli kroz govorni jezik ne čini ih automatski i neinteligentnima. Čak ni ljudi ne razmišljaju na jeziku koji ne razumeju. Međutim, psi brzo uče zvuke koji su im važni «hoće Tipi da jede». Sve to mahanje repom i molećivi izraz očiju su tu da vas stimuliraju da izgovorite ove reči. Činjenice koje govore u prilog konceptu mentalnih slika ukazuju da psi razmišljaju u okviru čulnih utisaka: vizuelnih, zvučnih, mirisnih... Naučni dokazi za ovu tvrdnju najpre su došli iz Rusije od naučnika V.S. Rusinova koji je vršio eksperimente proučavajući rad mozga pasa. I kod ljudi su poznate mentalne slike. Sama pomisao na nešto je dovoljno, da se dobije mentalna slika (osobe, zvuci, mirisi...). Pozitivne slike su emocionalno prijatne, a podsećanje na neko grozno iskustvo može izazvati ne samo vizuelne slike već i drhtavicu... (http://www.zivotinjsko-carstvo.com/psi/neverbalno_o/o_201.php).

ŠTA ZNAMO O MAČKAMA

Bez obzira na okolnosti u kojima živite, mačka je idealan kućni ljubimac. Ako ste zaposleni i nemate vremena za duge šetnje sa psom, ili ste starija, nemoćna osoba koja bi ipak želela uživati u prijateljstvu, mačka je idealna i privržena životinja. Mačke je jednostavno održavati, umeju da održavaju i kolektivnu i ličnu higijenu. Mačke su životinje bez mane. Dobro izgledaju, pokreti su im idealni i tačni, nikome nisu dužne, pružaju mnogo, a malo traže (RISKA- azil za životinje).

U 19. veku, zahvaljujući svojoj čistoći, mačka ulazi i u građansko društvo. Nalazi svoje mesto u umetnosti i literaturi. U slikarstvu postaje omiljen motiv. U bezbrojnim bajkama i basnama učimo decu šta je dobro, a šta loše i kako da se odnose prema mački i životinjama uopšte. Ko još ne zna za bajku „Mačak u čizmama“, Tom i Jerry, Garfield i Aroscats... (Alena Živkov, www.chafervalley.de).

Mačke deluju smirujuće na čoveka. Njihova pesma „predenje“ ima muzičko-terapijski značaj. Ukoliko je stavite na krilo, ona će lepo da se namesti, zatvori oči i nastavlja svoje muziciranje. Mačja terapije je preporučljiva za nervozne i depresivne osobe, za hiperaktivnu i povučenu decu, za usamljene osobe i dr. Više o mačkama na stranicama: <http://members.lycos.c.uk/turkishvan/x>, kao i na: http://svijet-ljubimaca.com/felinologija/clanci/razmisljajte_kao_macka.asp.

ODABIRANJE ŽIVOTINJA

Odabiranje životinja kao svog ljubimca zavisi od više faktora. Treba da se opredelite za životinju koju volite i da razmislite da li imate uslove za smeštaj i brigu o njoj. Potrebno je da su i ostali članovi domaćinstva saglasni, jer može biti problema i sukoba u porodici. Potrebno je razmisliti i o materijalnim mogućnostima, jer je držanje životinje uslovljeno i novčanim izdacima (ishrana, higijena, veterinarski pregledi i in-

tervencije i dr.). Svakako se mora voditi računa da li vaša životinja predstavlja problem ili opasnost za druge osobe ili komšije, posebno da li je opasna za vaše goste koji vam dolaze u kuću. Kada proučite sve parametre, onda se odlučujete koju vrstu životinje da odaberete. U našim uslovima najčešće se drže psi, mačke, ptice pevačice, ribe, golubovi i zečevi. Međutim, ljudi drže i druge, pa i divlje životinje, kao tigrove, krokodile, zmije i druge divlje životinje, no sve one mogu biti opasne (više o izboru: Jadranka Cicvarić Šiftar: <http://www.tportal.hr/lifestyle/obilje/2004/10/26/0373006.html/>).

PRAVA ŽIVOTINJA

Odnos čoveka prema životinjama kroz istoriju civilizacije bio je različit ili, kako kaže Kristijan Sajler, obeležen ekstremnim suprotnostima. Predavanje koje je održao dr Kristijan Sajler u okviru kluba Forum Romanum, prenosimo u skraćenoj verziji:

U prastarim društvima smatrane su životinje svetim i obožavane su slično kao Bog. U Mojsijevoj religiji Starog testameta žrtvovane su naprotiv božanstvu. U starom Rimu dobile su status stvari – zajedno sa ženama, decom i robovima. U srednjem veku moglo se čak životinjama dogoditi da budu optužene pred sudom i osuđene ako su povredile čoveka. A u našim danima su milijarde goveda, svinja i ovaca postale predmetom industrijalizovane proizvodnje mesa pri čemu se sa životinjama postupa tako da ih to delimično tera u ludilo. Ludilo krava pada sada kao zaraza nazad na čoveka i daje jednu novu dimenziju odnosu između čoveka i životinje. Ona više nije samo za životinje smrtonosna, već je i za čoveka postala životno opasnom.

Sve se to događa u zemljama koje kao temelj svog pravnog reda traže etiku i moral i osećaju se obaveznim prema pravima ljudi i humanosti.

Etičko načelo koje određuje odnos čoveka ka prirodi i životinjama u Evropi, rezultira iz antropocentrične svetske slike jevrejsko-hrišćanskog mišljenja. Po tome Bog je stvorio čoveka kao krunu zemaljskog života. Kako preteći to deluje na ostala životna bića vidi se već u prvoj knjizi Mojsijevoj, poglavlje 9, stih 2, gde je navodno Bog objavio ljudima: »Strah i trepet od vas neka je nad svim životinjama na zemlji i nad svim pticama pod nebom, nad svim što gmiže po zemlji i nad svim ribama u moru; one su date vama u ruke. Sve što se mrda i živi, neka bude vaše jelo; kao i zelenu travu tako sam i to sve dao vama.« U Novom zavetu taj stav nije iz osnove korigovan: Isus iz Nazareta okrenuo se doduše protiv ritualnog žrtvovanja životinja u Starom testametu i smatrao je ispravnim da se i za vreme šabata treba pobrinuti za izgublenu životinju; inače On je navodno, po izjavama evangelista, od kojih naravno niko nije bio očevidad odnosno niko nije čuo, malo rekao o miroljubivom postupanju sa životinjskim svetom, što začuđuje ako posmatramo Njegovo učenje, kakvo je ono između ostaloga došlo do izražaja u Besedi na Gori. Zato je propagirao Paulus u 1. korintskom pismu neogra-

ničeno uživanje u mesu:» Sve što se prodaje na tržnici mesa to jedite, i ne istražujte da ne biste opteretili savest«. Iz toga, u sledećim stolećima nastajuća službena crkva naglasila je pre svega značaj čoveka u odnosu na životinje da je jedino čovek u posedu jedne besmrtno duše. Ljubav prema životinjama jednog Franca od Asisija ostala je epizoda. Po Tomasu od Akina životinje uopšte nemaju dušu. Te religiozno svetske premise zapečatile su sudbinu životinja za okruglo dve hiljade godina.

Kategorični imperativ Kanta doseže samo posredno zaštitu životinja. Postupanje prema životinjama sa puno obzira ne nastaje samo sebe radi, već u interesu ljudskog dostojanstva. Radi se o jednoj obavezi ljudi prema samima sebi. Ako loše postupaju sa životinjama, onda će saosećajnost za njihovu patnju otupeti i na taj način će patiti ljudski moral u odnosu ka drugim ljudima.

Očigledno je da taj antropocentrični (čovek je središte sveta i svrha njegovog razvitka) stav ne vodi dalje, jer on nema u vidu životinje kao subližnje sa sopstvenom vrednošću. U mnogome prijateljskije prema životinjama pokazuje se ovde filozofija engleskog empirizma. Jedan od njihovih vodećih predstavnika Dejvid Hjum, Kantov savremenik, polazi od jedne bliske premise, naime da i životinje mogu osetiti patnju, radost i strah, tako da su interesi životinja sami po sebi vredni zaštite. Na Hjuma se nadovezuje Džeremi Bentam, čija će filozofija postati osnovni program za nadolazeću zaštitu životinja. (http://www.geocities.com/pravazazivotinje/prava_za_zivotinje.html)

Elvir Burazerović ističe da je borba za prava čoveka uvertira borbe za prava životinja (<http://www.sgi.co.yu/html/005/00512.html>):

Korisno je pronaći vremena da se sagnemo i pomaknemo puža sa trotoara na vlažnu zemlju umesto da ga zgazimo, jer iako ne možemo da zaustavimo svu patnju ovog sveta, to ne znači da ne bi trebalo da zaustavimo onu koju možemo. Ljudska prava predstavljaju nezaobilaznu temu kada govorimo o globalizaciji. Ona ruše rasne, verske, polne i druge razlike – pripadaju svim ljudima, u svakom trenutku na svim delovima planete. Ali, šta je sa pravima nečovekolikih životinja? Postoje li ona uopšte? Da li i sama pomisao na njih izvrgava ruglu ljudska prava ili njihovo negiranje predstavlja rasizam vrste, odnosno specizam?

Reč je prvi upotrebio britanski psiholog Ričard Rajder (Richard Ryder), početkom sedamdesetih godina prošlog veka i postavio temelje modernog pokreta za prava i oslobađanje životinja. Veoma često smo ubeđeni da samo ljudi mogu razmišljati i da samo ljudi mogu biti karakterni i da zato, samo ljudi mogu imati svoja prava. Ovakvo gledište predstavlja iracionalni antropocentrizam i ne priznaje prava drugih stvorenja.

Australijski filozof Piter Singer (Peter Singer) smatra da je emancipacija (oslobađanje i sticanje prava) robova, kao jedne potlačene grupe, otvorilo put emancipaciji žena, kao još jedne, u njegovo doba obespravljene grupe. Sledeći stepen emancipacije jeste oslobađanje životinja i priznavanje njihovih prava.

Postojanje prava životinja temelji se na činjenici da i one, baš kao i ljudi, poseduju interese koji se zasnivaju na psihičkim, fizičkim i socijalnim potrebama, koji su deo njihove urođene prirode. Samim tim životinje poseduju i vrednosti nezavisne od vrednosti koje im propisuje ili nameće čovek. Ovo ukazuje da su «sve životinje jednake i imaju jednaka prava na život» (član 1. Univerzalne deklaracije prava životinja UNESCO, Pariz, 15. oktobar 1978. godine), bez obzira na to da li ih ljudi doživljavaju «slatkim», korisnim, štetnim. Ovo saznanje moralno obavezuje čoveka da poštuje životinje i omogućiti im ostvarenje njihovih prava, posebno kada su u pitanju životinje čiji opstanak zavisi od njegove brige.

Filozofija o pravima životinja ne može biti kreirana kao verovanje, intelektualna konstrukcija ili diktat morala, naprotiv, ona treba da se shvati kao proces zapažanja, osećaja, razmišljanja i prepoznavanja društvenih vrednosti. S jedne strane, ovaj proces svakog ko razmišlja dovodi na put poštovanja životinja, s druge strane, sve one koji ne razmišljaju vodi na put nekontrolisane, neracionalne i neetičke eksploatacije životinja. Zato je filozofija prava životinja pokušaj da se kroz razmišljanje promeni način odnosa prema životinjama, njihovog vrednovanja, vrednovanja njihovih života, kao i da se promeni postupak čoveka prema životinjama. Nečovekolika bića deo su naše zajednice i kada razmatramo njihove potrebe i prava, to moramo činiti onoliko moralno koliko to činimo kada razmatramo prava i potrebe čoveka. Životinje su neodvojivi deo globalne ekološke zajednice naše planete. Etički principi odnose se na život uklopljen u planetarnu ekološku zajednicu, od kojeg zavisi naš opstanak i unutar koje kvalitet svih oblika života na planeti mora biti zaštićen i unapređen za ostvarivanje viših interesa i opšteg dobra čovečanstva, zaključuje Elvir Burazerović.

ZAKLJUČAK

Praktična iskustva ukazuju da su životinje odlični koterapeuti i odlični saradnici u primarnoj preventivi mentalnih poremećaja ljudi. Moja profesionalna iskustva to potvrđuju, ali nemaju još verifikovanu – naučnu dokazanost. Međutim, brojni su naučnici koji moja razmišljanja takođe razmatraju i sprovode naučna istraživanja. Tako, na primer, vesti iz Starog Grada iz Hrvatske (uvala Zavala) gde izvodi svoj projekat Španjolac August Sarange, ukazuju da su stvorene mogućnosti da hendikepirane osobe budu u neposrednoj blizini delfina i drugih morskih životinja u jednoj mirnoj i opuštenoj atmosferi. U Zavali očekuju saradnju sa specijalizovanim centrima za rehabilitaciju brojnih smetnji i oštećenja dece, kao što je autizam, Downov sindrom, vidni i slušni nedostaci, paralize i dr. Istraživanje na univerzitetima u Severnoj Americi i pre u SSSR-u pokazala su da komunikacija i uzajamni kontakti sa delfinima mogu pomoći kod teškoća u učenju. Zoo-terapija pomaže, dakle, u stimulaciji, podupiranju i privlačenju pažnje dece i adolescenata koji imaju mentalne teškoće i teškoće u osećanjima, ističe se u projektu Augusta Barangea (http://www.farosweb.hr/arhiva/a_003).

htm). Britanski list *Sandey tajms* javlja da britanski Nacionalni servis ozbiljno razmatra ideju da hronično obolelima, umesto da dolaze stalno u bolnicu na lečenje, finansijski omogući posedovanje kućnog ljubimca, poput psa ili mačke, pošto su bolesnici onda stimulisani da vežbaju i više se kreću i samim tim teže padaju u depresiju, što dugoročno za zdravstveno osiguranje predstavlja manji trošak. Pozivajući se na naučna istraživanja, potvrđeno je da srčani bolesnici koji imaju kućnog ljubimca imaju više šanse da prežive, odnosno da maženje životinje umanjuje stres i indirektno smanjuje krvni pritisak. Takođe je utvrđeno da prljavština koju nose kućni ljubimci jača imunitet vlasnika, prenosi Sandey tajms (BI-BI-SI).

Moj konačan zaključak glasi: U školama, dečjim vrtićima, u dečjim domovima, pa i porodicama (kada postoje uslovi) treba oformiti zoo-vrtiće sa raznovrsnim životinjama, a u interesu zdravlja dece.

LITERATURA

1. Burazerović, Elvir: Borba za prava čoveka, uvertira borbe za prava životinja, (<http://www.sgi.co.yu/html/005/00512.html>)
2. Cicvarić Šiftar, Jadranka: Koji je za vas s perjem, krznom ili perajem, (<http://www.tportal.hr/lifestyle/obitelj/2004/10/26/0373006.html>)
3. Cicvarić Šiftar, Jadranka: Kućni ljubimac - kako izabrati pravog, (<http://www.tportal.hr/lifestyle/obitelj/page/2004/10>)
4. Dogoterapija - naturalna metoda wspomagnia leczenia i rehabilitaciji osob niepelnosprawnych (<http://www.zivotinjsko-carstvo.com/inostranstvo%zol.php>)
5. EM 198 Nauka i tehnologija - psi i ljudi: Osetljiva bića, (<http://www.ekonomist.co.yu/magazin/em/198/nit/nit/2.htm>)
6. Glas javnosti: Živi sa 40 mačaka, (<http://arhiva.glas-javnosti.co.yu/arhiva/200301>)
7. Kućni ljubimci umesto bolničkih kreveta, (<http://www2.serbiancafe.com/lat/vesti/8/258301>)
8. Marko / turkishvan lycos.co.uk / : Mačke - društvena bića ili usamljene jedinke? (<http://svijet-ljubimaca.com/felinologija/clanci/drustvena-bica.asp>)
9. Miljković, Dijana: Konj kao terapeut, (<http://www.krila.hr>)
10. Morski akvarij na rtu Kabula – projekat Augusta Barangea, (<http://www.farosweb.hr/arhiva/2003.htm>)
11. Paunović, Milan: Prava životinja - savremeni međunarodni standardi, Pravni fakultet, Beograd, 2004.
12. Pećanac, Goran: Probijen led, Savez slepih Srbije, (<http://www.sssro.org.yu/mozaik/mozaik/05.htm>)

13. "RISKA" - azil za životinje,
(<http://www.helpanimals.org.yu/RISKA/body.html>)
 14. Razumevanje neverbalnog načina razmišljanja,
(<http://www.zivotinjsko-carstvo.com/neverbalno % 201.php>)
 15. Razmišljajte kao mačka,
([http://svijet-ljubimaca.com/felinologija/clanci/razmislijajte kao mačka.asp](http://svijet-ljubimaca.com/felinologija/clanci/razmislijajte_kao_mačka.asp))
 16. Specijalna bolnica za cerebralnu paralizu i razvojnu neurologiju: Programi: muzi-
koterapija i zoo kutak,
(<http://www.sbcprn.prg.yu/oidprogrami>)
 17. S kućnim ljubimcem radosniji,
([http://svijet-ljubimaca.com/općenito/20020617 radosniji.asp](http://svijet-ljubimaca.com/općenito/20020617_radosniji.asp))
 18. Svijet ljubimaca - konj kao ljubimac,
(<http://svijet-ljubimaca.com/konjogojstvo/konj % 20 kao.asp>)
 19. Sajlar, Kristijan: Prava za životinje (predavanje),
([http://www.geocities.com/pravazazivotinje/prava za životinje.html](http://www.geocities.com/pravazazivotinje/prava_za_zivotinje.html))
 20. Vasen, Juan: Zooterapia - continuacion
(<http://www.pocupate.vaneduc.edu.ar/.../zooterapia1.jpg>)
 21. Zoo vrt Palić: Zoopedagogija,
(<http://www.zoopalic.co.yu>)
 22. Živanović, Radojica: Zoo vrt limara Slavka, Glas javnosti,
(<http://www.glas-javnosti.co.yu/arhiva/2003/01>)
 23. Živkov, Alena (www.chafervalley.de): Domestifikacija mačke,
(<http://www.zivotinjsko-carstvo.com/mačke/domestifikacija % 20 macke.php>)
-

Resume: Throughout the civilization, man's relationship towards animals has been manifold. In some historic periods it was positive, but in most cases it was negative, as it is today. Domestic animals are the most tortured beings by man, while wild animals are also in unfavorable position. In the past, as well as in the present, animals represent one of the main sources of nutrition, working force and joy. The development of medicine and experiments upon animals have come to significant findings which show that animals can be of use in many diseases. Following such a direction, zoo-pedagogy, a special pedagogical discipline, is being developed, while in medicine zoo-therapy and animals are being used as co-therapists. There is a world-wide development of a law science that aims to determine animals' rights as a universal value and contemporary international attitudes /Universal declaration on animals' rights, UNESCO, Paris, October 15th 1978/.

Key words: Practical experience, zoo-corner, therapy, treating diseases, associations, special hospitals, cerebral palsy, free time, loneliness, animals' rights.

PRIKAZI I OCENE

MR MIRA LONČAREVIĆ

Pedagoški fakultet

Sombor

(MESTO I) ULOGA VEŽBAONICA U OBRAZOVANJU NASTAVNIKA Finski primer (iskustva Univerziteta u Laponiji)

Promene u obrazovanju u našoj zemlji poprimaju nezaustavljiv tok. Promene u sistemu, ciljevima, ishodima, planovima i programima su u toku na svim nivoima obrazovanja. Pri tome se ne može zaobići obrazovanje budućih nastavnika koji treba da odgovore izazovima nove škole. Ovo kompleksno pitanje takođe zahteva promišljanje, široku raspravu i konačnu reč stručnjaka. U sklopu toga, smatramo da je važno inicirati pitanje prakse studenata nastavničkih fakulteta. U obrazovanju nastavnika vežbaonice imaju značajnu ulogu kao škole u kojima budući nastavnici obavljaju praksu u toku svog školovanja. Ovo pitanje je (ponovo) jedno od gorućih u sistemu obrazovanja nastavnika kod nas i ono zahteva adekvatna rešenja. U najmanju ruku, potrebno je postići saglasnost oko rešenja koja se kreću od organizacionih do institucionalnih.

Ovaj rad je nastao kao rezultat studijske posete Finskoj, tačnije Univerzitetu u Laponiji, u gradu Rovaniemi. Njegova svrha je da prikaže finski model kao jedan od mogućih uspešnih modela funkcionisanja vežbaonica, bez pretenzija da pruži konačne odgovore na pitanja koja se u vezi sa ovom problematike nameću.

ULOGA VEŽBAONICA U SISTEMU OBRAZOVANJA (NASTAVNIKA) U FINSKOJ

Trinaest vežbaonica koje pripadaju univerzitetima, odnosno učiteljskim/nastavničkim fakultetima u Finskoj igraju centralnu ulogu u obrazovanju budućih nastavnika. Dve vežbaonice se nalaze u Helsinkiju, a ostalih jedanaest su u sklopu ostalih

univerziteta širom zemlje. U skladu sa svojom istorijom, ovaj tip škola se još naziva „norma“ jer se smatralo da je njihov primarni zadatak postavljanje obrazovnih standarda i normi, odnosno dobrih nastavnih modela.

Vežbaonice administrativno pripadaju nastavničkim fakultetima, tako da sva pitanja vezana za otvaranje radnih mesta i zapošljavanje kadrova spadaju u nadležnost organa upravljanja fakulteta. U svakom drugom pogledu ove škole su potpuno nezavisne. Na njih se primenjuju važeće zakonske odredbe koje se odnose kako na vežbaonice, tako i na škole.

U praksi, vežbaonice su škole koje, pored toga što vrše osnovnu delatnost obrazovanja i u tome nalikuju svakoj drugoj školi, pružaju i svojevrсну dopunu i podršku u fakultetskom obrazovanju budućih nastavnika i u aktivnostima fakulteta koje su usmerene na istraživački rad. U poslednje vreme, posebno se naglašava uloga vežbaonica u kontinuiranom obrazovanju nastavnika i radu na kreiranju i razvoju sadržaja kurikuluma. Gledano u celini, rad vežbaonica bi se mogao svesti na pet ključnih zadataka:

1. organizovanje redovne nastave (najčešće od 1. do 6. razreda osnovne škole),
2. izvođenje i nadgledanje prakse studenata nastavničkih fakulteta,
3. učešće u izvođenju eksperimenata u oblasti obrazovanja,
4. istraživački rad u oblasti obrazovanja i
5. obezbeđivanje kontinuiteta u obrazovanju

REDOVNA NASTAVA

Kao što je slučaj u osnovnim školama širom Finske, tako i u vežbaonicama osnovu kurikuluma čine tri ravnopravne celine na kojima se zasniva obrazovni proces. To su **pojedinaac**, **okolina** i **društvo**. U skladu sa tim osnovni cilj obrazovanja je razvoj ličnosti—građanina koji će gajiti poštovanje prema sebi, svojoj okolini i društvu u kojem živi. Od učenika se očekuje da steknu znanja i usvoje veštine koje će im pomoći da svoj sopstveni život izgrađuju u svetu koji se iz dana u dan sve više internacionalizuje.

Zadatak škole je da kod učenika razvija svest o zdravoj ličnosti. Polazi se od pretpostavke da je važno da učenici (na)uče kako treba učiti, odnosno da se osposobe da međusobno saraduju i da preuzimaju odgovornost. Učenje se temelji na eksperimentisanju, samousmerenju, selektivnosti, saradnji, aktivnom usvajanju znanja i stalnom samoocenjivanju. U prvih šest razreda osnovne škole učenje je usmereno na to kako treba učiti i više je orijentisano na usvajanje veština nego na sticanje i produbljivanje znanja. Veštine, pre svega, obuhvataju sposobnost preuzimanja inicijative, razvijanje i negovanje tolerancije, posedovanje interaktivnih veština, pravilan odnos prema svom prirodnom okruženju i poštovanje drugih i drugačijih kultura.

Pored bazičnih predmeta, na časovima nastave obrađuju se i teme iz nastavnih oblasti koje zadiru u više nastavnih predmeta. Teme su interdisciplinarne (na primer multikulturno obrazovanje, računarstvo i mediji, saobraćaj i sigurnost, jezik i drama i sl.) i često se realizuju kroz saradnju škole sa određenim specijalizovanim institucijama i ustanovama.

Nastavu izvode učitelji i predmetni nastavnici, kojima u radu neretko pomažu srednjoškolci koji žele da upišu neki od nastavničkih fakulteta ili diplomirani nastavnici-volonteri. Studenti koji su na praksi u potpunosti se uklapaju u ostvarivanje ciljeva i zadataka obrazovanja i vaspitanja.

Vežbaonice, kao elitne škole, prednjače u uslovima rada. Gotovo sve što se zamisliti može da stoji na raspolaganju učenicima i nastavnicima škole; savremeno opremljene učionice, pripremne prostorije, do detalja osmišljene radionice, kabineti i laboratorije, fiskulturne dvorane, sportski tereni, bazen, biblioteka, visoka ICT tehnologija i pristup Internetu, kao i ostali prateći sadržaji. Vežbaonica koja je u sastavu Univerziteta u Laponiji, a koju smo posetili, sastoji se od tri međusobno povezane zgrade ukupne korisne površine od 7126 m². Ukupno 332 učenika raspoređeno je u 18 odeljenja, po tri u svakom od šest razreda. Nastavu izvodi 26 nastavnika, a pored njih zaposleno je još 6 radnika.

PRAKSA STUDENATA

Povezanost teorije i prakse čine osnovu ukupnog koncepta obrazovanja nastavnika, a vežbaonice su mesto gde se u praksi primenjuju znanja stečena u različitim oblastima umetnosti i nauka, u kombinaciji sa didaktičkim i obrazovnim teorijama i načinom izvođenja nastave. Jedan od ciljeva obrazovanja nastavnika je da se studenti osposobe da se suoče sa stalnim društvenim promenama. Novi zahtevi u pogledu obrazovanja nastavnika se, pre svega, odnose na sve veće uključivanje škola u međunarodne projekte, što zahteva adekvatno opremljene škole kako bi mogle odgovoriti izazovima internacionalizacije.

Funkcionalna veza između vežbaonica i fakulteta za obrazovanje nastavnika omogućava studentima da u praksi primenjuju stečena znanja već od samog početka studiranja. Ovaj proces je moguć uz podršku kvalifikovanih i iskusnih nastavnika koji vode i nadgledaju praksu, a koji istovremeno rade i kao nastavnici osnovne ili srednje škole u određenoj vežbaonici. Zbog toga u vežbaonicama mogu raditi samo oni nastavnici koji se posebno ističu, koji su magistri-nastavnici razredne ili predmetne nastave i imaju najmanje dve godine iskustva u nastavnom radu.

Obrazovanje nastavnika razredne nastave u Finskoj je na univerzitetskom nivou (zvanje magistra) i može se steći za pet akademskih godina na osnovu 160 kreditnih bodova (1 kr.bod = 1 studijska nedelja, ili 40 sati rada studenata). Predmetni nastavnici se regrutuju od studenata bazičnih nauka koji dodatno ostvare 35 kredita iz

obrazovnih nauka na nastavničkom fakultetu, ili od studenata nastavničkih fakulteta koji dodatno ostvare 35 kredita iz predmetne oblasti. Metodička praksa je obavezna za sve studente (najčešće 20 kredita). Ona je usklađena sa nastavnim programima nastavničkih fakulteta i izvodi se u vežbaonicama. Na Univerzitetu u Laponiji praktična nastava je podeljena na 5 celina, u skladu sa temama studija. Za organizaciju i praćenje svake celine zadužen je po jedan nastavnik, a u njenoj realizaciji učestvuje većina zaposlenih nastavnika vežbaonice.

U prvoj godini praksa, definisana kao **perspektiva učenika**, usmerena je na primenu znanja vezanih za veštinu interakcije i razumevanja deteta (odrastanje, razvoj, sposobnosti učenja) i na didaktike predmeta koji se slušaju na prvoj godini (finski jezik, maternji jezik i književnost, likovna umetnost, fizičko vaspitanje, istorija i okruženje). Svaki student ima 12 obaveznih časova. Radi se timski u grupama od 3 do 5 studenata, koji zajednički planiraju časove i izvode nastavu. Uputstva i pomoć pre izvođenja praktične nastave i evaluaciju – diskusiju održanih časova im pružaju nastavnici i studenti posmatrači. Studenti vode dnevnik pedagoške prakse i beleže svoja zapažanja. U skladu sa ustanovljenim kriterijumima ocenjuje se (položio/nije položio) njihovo učešće u nastavnoj praksi i pratećim aktivnostima.

U drugoj godini, praksa definisana kao **društvena perspektiva** obuhvata glavne teme sa druge godine studija (oblast filozofije, sociologije i evaluacije) i didaktiku predmeta sa druge godine (ručni rad, industrijska umetnost, matematika, muzičko, engleski, biologija, prirodne nauke, religija/etika). U centru pažnje je problemska nastava i evaluacija. Studenti su u potpunosti zaokupljeni praksom, jer su svi obavezni kursevi završeni do početka prakse u februaru. Zastupljen je rad u grupama, a posebno se insistira na nastavnom portfoliju i samoocenjivanju. Ocena je opisna: položio i nije položio.

Praksa u trećoj godini studija odnosi se na **perspektivu obrazovanja u zajednicama**, odnosno na praksu na terenu. Studenti su sada spremni da samostalno uz dogovor sa učiteljima i nastavnicima izvode nastavu u lokalnim školama. Njima je prepušteno da sami biraju škole u kojima će raditi. U dogovoru sa učiteljima sami biraju teme, koje su obavezno interdisciplinarne i koje realizuju u školi i nekoj od specijalizovanih institucija ili centara, gde svoja didaktička znanja upotpunjuju dodatnim specijalizovanim znanjima iz određene oblasti (npr. tema *saobraćaj i sigurnost* se može realizovati tokom jedne nedelje u kojoj učenici dobijaju određena znanja iz saobraćaja u školi i u konkretnim situacijama: ulica, raskrsnica, poseta saobraćajnoj policiji, prevoznicima i sl).

U četvrtoj godini praktična nastava je usmerena na **perspektivu nastavnika, istraživača** i odvija se u oba semestra. Ova praksa se realizuje u vežbaonici. Praksa u zimskom semestru traje 3 nedelje i u njoj se od studenata očekuje da iskustva iz nastave konkretizuju predlozima za moguća istraživanja ili poboljšanje nastavnih programa. U letnjem semestru svaki student je u obavezi da drži nastavu 7 dana u kontinuitetu (30 časova). Ovo je takozvana završna praksa koju izvode po dva studenta u jednom

odeljenju. Oni zajednički planiraju nastavu, a zatim dok jedan predaje, drugi mu pomaže na času. Na taj način dele odgovornost za sve etape nastavnog procesa. Nakon završetka prakse, sledi period evaluacije u kojem studenti sređuju dnevnik prakse, vode zabeleške, razgovaraju i ocenjuju sve elemente nastavnog procesa sa nastavnikom datog odeljenja i vođom prakse. Ocena koju dobijaju je opisna: položio/nije položio.

EKSPERIMENTI I ISTRAŽIVANJA U OBRAZOVANJU

Pored toga što učestvuju u praktičnoj nastavi, očekuje se da studenti, zajedno sa nastavnicima, učestvuju u svim i svakodnevnim školskim aktivnostima, kao što su planiranje kurikuluma, ocenjivanje učenika, savetodavni rad, poslovi administracije i sl. Na završetku studiranja očekuje se da studenti ovladaju tehnikama istraživanja, odnosno da budu uključeni u školski eksperiment ili istraživanje. Podrška koju vežbaonice pružaju zaposlenima i studentima u okviru učešća u eksperimentima i istraživačkom radu kod njih razvija analitičnost i sposobnost inoviranja. Mnogi od njih su uključeni u različite programe unapređivanja školskog rada i metoda nastave u saradnji sa svojim univerzitetom ili obrazovnim vlastima. Najviše pažnje poklanja se oblastima u okviru razvoja školskog sistema kao što su različite sredine u kojima se odvija učenje, individualizacija nastave, obrazovanje za nauku i tehnologiju, strani jezici, studije komunikacije i međunarodno obrazovanje. Jedan od aktuelnih eksperimenata razvoja školskog sistema je celovita škola (bez podele na godine, odnosno razrede) bez ocenjivanja, kao i fleksibilni upis učenika u osnovnu školu.

Na ovaj način vežbaonice ostvaruju jednu od svojih ključnih uloga, postaju razvojni centri učenja.

KONTINUIRANO OBRAZOVANJE

Svest o potrebi kontinuiranog obrazovanja nastavnika je sve prisutnija u Finskoj. Vežbaonice predstavljaju pravo mesto gde je moguće ostvarivati ovakav vid obrazovanja. One su najbolje opremljene i osposobljene za diseminaciju najsavremenijih znanja iz oblasti učenja, podučavanja i sadržaja nastavnih programa. U njima se često organizuju posete, seminari, radionice i ostali vidovi obuke za nastavnike okolnih škola. Nacionalni Savet za Obrazovanje često u tom pravcu stimuliše nastavnike dodeljujući im stipendije. Neke vežbaonice uključene su u zanimljiv program koji se zasniva na razmeni studenata i školskih nastavnika. Dok studenti obavljaju terensku praksu u nekoj od lokalnih škola, nastavnici iz tih škola učestvuju u programu kontinuiranog obrazovanja u vežbaonicama. Na taj način se ostvaruje čvršća povezanost

između obrazovanja pre rada i obrazovanja iz rada i kontinuitet u profesionalnom razvoju u toku nastavničke karijere.

SARADNJA SA ŠKOLAMA I MEĐUNARODNA AKTIVNOST

Mnoge vežbaonice saraduju sa različitim partnerima u međunarodnim, multikulturalnim i interkulturalnim projektima. Nastava na stranom jeziku postaje sve češća praksa. Razni oblici bilingvalne nastave postali su već uobičajena praksa na svim nivoima obrazovanja. Od nedavno, praktikuje se razmena studenata i nastavnika i partnerstvo između škola, što sve doprinosi da internacionalna dimenzija života škole postaje sve značajnija. Sve vežbaonice imaju besplatan pristup Internetu i koriste elektronsku poštu u komuniciranju između sebe i sa svim drugim školama širom Finske i sveta.

Kao ilustraciju navodimo jedan od aktuelnih programa u čiju realizaciju je uključena vežbaonica. U cilju uspostavljanja novih oblika komunikacije u toku je eksperimentalni projekat koji obuhvata multimedije, hipermedije i telematiku. Deo ovog projekta je Laari – projekat virtuelne škole namenjen nižim razredima osnovne škole, koji je započet 2000. godine i u koji je danas uključeno trinaest opština. U okviru ovog projekta vežbaonica Univerziteta u Laponiji zadužena je za obučavanje kadrova, pružanje usluga, administraciju i koordinaciju. Mreža usluga koju pruža Laari projekat uključuje Humap – program učenja za decu, 11 časopisa, sinhronizovan obrazovni program, vodeći školski projekat, međuopštinsku saradničku mrežu projekata za učenje, te usluge tehničke i pedagoške podrške. Planira se da ovaj projekat uskoro obuhvati sve škole i da uključi i specijalno obrazovanje.

* * *

Vežbaonice u Finskoj predvode kretanja u obrazovanju. One pružaju visok nivo obrazovanja i igraju istaknutu ulogu u obučavanju budućih prosvetnih radnika. Pored toga što obezbeđuju kontinuirano usavršavanje i povezivanje u radu između različitih obrazovnih institucija, one postaju i značajni centri za unapređivanje i razvoj učenja uopšte. Na taj način ostvaruju svoju misiju osposobljavanja studenata za profesionalni razvoj i ostvarivanja sinteze između obrazovanja, nastavne prakse i istraživačkog rada.

ХРОНИКА

МР НАТАША БРАНКОВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

НАСТАВНИЦИ И ОНИ КОЈИ ОБРАЗУЈУ НАСТАВНИКЕ – СТАНДАРДИ ЗА РАЗВОЈ

30. АТЕЕ конференција, Амстердам, 22-26. октобар

ШТА ЈЕ АТЕЕ?

АТЕЕ (*Association for Teacher Education in Europe*) је европска асоцијација за образовање наставника. Ова асоцијација активно делује већ тридесет година и представља место размене информација, идеја, иновација, али и проблема који прате образовање наставника у Европским земљама. АТЕЕ има веома велики број чланова, од појединаца, самих наставника, до института, високих школа и универзитета који се баве образовањем наставника. Најважнији догађај сваке године за ову асоцијацију представља годишња конференција, која се организује у некој од европских земаља. Ове године је домаћин Конференције била Холандија, односно њен главни град и један од најлепших европских градова - Амстердам.

30. АТЕЕ КОНФЕРЕНЦИЈА

**„НАСТАВНИЦИ И ОНИ КОЈИ ОБРАЗУЈУ
НАСТАВНИКЕ – СТАНДАРДИ ЗА РАЗВОЈ”**

Тридесета по реду АТЕЕ конференција одржана је крајем октобра ове године у Амстердаму под називом *„Наставници и они који образују наставнике – стандарди за развој” (Teachers and their Educators – Standards for*

Development”). На Конференцији је учествовало око 300 учесника, од којих је њих око 200 било активно, односно 140 их је излагало саопштења, 15 постер-презентације, а један део чинили су чланови АТЕЕ центара и организатори (Универзитет за образовање у Амстердаму). Учесници су дошли из великог броја европских земаља: Аустрије, Данске, Чешке Републике, Естоније, Финске, Француске, Немачке, Мађарске, Ирске, Италије, Латвије, Литваније, Малте, Холандије, Норвешке, Пољске, Португала, Руске Федерације, Словачке, Словеније, Хрватске, Шпаније, Шведске, Швајцарске, Турске, Украјине, Енглеске, Србије и Црне Горе. Учесници, међутим, нису дошли само из европских земаља, већ и из Аустралије, Америке и Африке. Наиме, АТЕЕ је организација која има своје сродне асоцијације управо на наведеним континентима, чији су представници посебно поздрављени на Конференцији. Најмање је било учесника из југоисточне Европе.

Првог дана Конференције организоване су претконференцијске радионице, као и посебан дочек и поздрав оним учесницима који су први пут на АТЕЕ конференцији.

Други дан је почео уводним предавањима која су све присутне увела у проблематику Конференције. После подне истог дана, као и највећи део наредна два дана, одвијале су се паралелне сесије, групне дискусије и RDC-састанци. Паралелне сесије су окупљале учеснике који су саопштавали своја виђења, као и и резултате својих истраживања у некој од подтема Конференције. Тема је било много и овде их већим делом наводимо:

- Истраживачка опсерваторија
- Обучавање наставника природних наука
- образовање и обучавање за наставника технике
- Обука у сфери менаџмента и руковођења у образовању
- образовање наставника и интеркултурално образовање
- образовање наставника и информационе технологије
- образовање наставника за специјалне потребе
- Језичко образовање, билингвалне и мултикултуралне учионице
- Стручно усавршавање наставника
- Развој образовања учитеља
- Вредновање у образовању
- Пракса у образовању наставника
- Поучавање васпитача
- Развој образовања средњошколских наставника
- Професионални развој оних који образују наставнике
- Перспективе курикулума у образовању наставника
- образовање наставника за иновативну школу
- Стандарди за наставнике
- Стандарди за образовање наставника
- Проверавање стандарда

- Стандарди за професионални развој
- Симпозијум: Заједничко учење у глобалном друштву
- Панел дискусија: Менторство у току основних и магистарских студије у образовању наставника
- Радионица: Теорија и пракса
- Радионица: Фракције

RDC центри (*Research Development Centar*) представљају АТЕЕ центре од којих се сваки бави посебном тематиком образовања наставника на истраживачком нивоу. Они окупљају све заинтересоване који желе да се ангажују на било који начин у истраживачком погледу и преузму одређену улогу у реализацији емпиријских истраживања. То су центри који обухватају заинтересоване из различитих земаља и на тај начин омогућавају међународну размену искустава и идеја.

Четврти дан је, поред паралелних сесија, био резервисан и за постер презентације. Укупно је било 15 постер презентација, међу којима су своје место нашле и постер презентације наставника са Учитељског факултета из Сомбора.

НЕКОЛИКО РЕЧИ О ТЕМИ КОНФЕРЕНЦИЈЕ

Тематика Конференције обухватила је тренутно у Европи актуелне дискусије о дефинисању стандарда у образовању, о квалитету наставника и наставничких компетенција, као и стандарда за оне који образују наставнике. Жеља АТЕЕ била је да се ове године на Конференцији учесници баве квалитетом образовања у Европи путем интернационалне размене искустава до којих се дошло у току истраживања и кроз праксу, и то у периоду основног образовања (припреме) наставника, као и након завршетка обавезног школовања (стручно усавршавање или професионални развој).

Дефинисање квалитета наставника није само важно за наставнике, него и за оне који образују наставнике, као и за све институције које се баве образовањем наставника. Данас се у целој Европи посвећује велика пажња квалитету наставника, јер они који образују играју важну улогу у изградњи друштвене и економске стабилности Европе. Квалитет наставника се одражава на квалитет школе, као и на учење самих ученика, али је исто тако важан и за углед наставничке професије.

Квалитет наставника је неопходно сагледати кроз **индикаторе** који га стимулишу и подржавају, а односе се на наставнике и образовање наставника. Примери таквих индикатора су описи компетенција и стандарда за наставнике који су дефинисани и примењују се већ у неким европским земљама. Међутим, у осталим земљама они су само формално дефинисани, али се у пракси не примењују. Постоје снажне разлике између европских земаља у:

- укључивању наставника и неких других друштвених група у дефинисање стандарда за наставнике,
- начину како су компетенције за наставнике дефинисане,
- у слободи индивидуе у процесу дефинисања стандарда или интерпретирању националних стандарда на локалном нивоу и
- степену пажње која се усмерава ка стандардима за оне који образују наставнике.

Такође, појмови „*стандард*” и „*компетенција*” се различито схватају у различитим европским земљама. У неким земљама стандарди се посматрају као вид обезбеђења и контроле квалитета наставника и образовања наставника. У другим земљама стандарди представљају инструменте за стимулисање професионалног развоја наставника. Овакве различите интерпретације могу изазвати конфузију у конципирању стандарда на интернационалном нивоу. Да би се то избегло, неопходно је дефинисати индикаторе квалитета наставника. При томе се не сме заборавити да је наставничка професија комплексна и да је немогуће квалитет наставника мерити путем стандардизованих тестова. На Конференцији је снажно подржан концепт наставничке професије у којој се цени *рефлективно мишљење, конципирање професионалног развоја, аутономија, одговорност, креативност, акциона изражавања и лично мишљење*. Индикатори квалитета наставника морају бити усмерени ка овим критеријумима. Осим тога, веома је важно да се професија наставника не посматра као изолована професија. образовање је колективна одговорност и индикатори квалитета наставника не би смели занемарити одговорност наставника за сарадњу. Сарадња наставника је потребна посебно на пољу развоја иновација у школи и обнављања знања.

Након дефинисања индикатора квалитета, други корак је усмерен ка усвајању стандарда и квалитета ради професионалног развоја наставника.

Када је реч о квалитету стандарда за оне који образују наставнике, запажено је да се у многим земљама не посвећује довољна пажња сагледавању везе између дефинисања стандарда за наставнике и квалитета оних који образују наставнике. Међутим, квалитет оних који образују наставнике је круцијалан и рефлектоваће се и на квалитет образовања наставника. АТЕЕ сматра да су неопходне активности на пољу стандардизације квалитета наставника, али је такође неопходно бавити се развојем квалитета оних који образују наставнике широм Европе. Чињеница је да се само неколико европских земаља бави развојем стандарда за оне који образују наставнике.

Стандарди за наставнике требало би да буду формулисани тако да укључују:

- *наставника* (и његов професионални развој),
- *школу* (и њену одговорност да креира простор за учење и за ученика и за наставника),
- *образовање наставника* (и његову одговорност за образовање и евалуацију наставника) и

- *владу* (и њену одговорност у обезбеђењу поштовања квалитета наставника на нивоу друштва).

Стандарди за наставнике требало би да обухвате различите профиле и стилове поучавања.

Стандарде за наставнике требало би да развијају сами наставници.

Индикатори квалитета наставника и оних који образују наставнике требало би да буду нешто више од листе знања и умења.

Највише радова саопштених на Конференцији покушало је да одговори на питања: *Чији стандарди?; Који су то стандарди?; Шта се овим стандардима хоће да се постигне?; Како је искуство одређене европске земље у примени стандарда?; Како су стандарди конкретно проверавани?*

Велики број њих се сагласио да у дефинисању **кључних компетенција** за наставника и онога ко образује наставника треба поћи од следећих елемената:

- *рад са другима* – наставници морају радити на начин да међусобно сарађују;
- *рад са знањем, технологијом и информацијама* – наставници би требало да веома добро разумеју наставни садржај и да учење посматрају као доживотну активност, да умеју да користе информационе технологије и буду отворени ка иновацијама у свом професионалном развоју;
- *рад са друштвом и у друштву* – наставници би морали бити спремни да ефикасно сарађују са родитељима, локалном средином, институцијама за образовање наставника и осталим репрезентативним друштвеним групама..

Сви радови са Конференције биће доступни јавности у електронском облику од априла 2006. на сајту www.atee2005.nl.

Наставници и сарадници Учитељској факултету у Сомбору који су узели учешће на 30. АТЕЕ међународној научној конференцији у Амстердаму „Teachers and their Educators – Standards for Development” захваљују се Пројекту развоја образовања наставника у Србији КОРАК који је свим потребним средствима омогућио учешће и активно учешће на овој конференцији.

ЛИТЕРАТУРА

1. Academic Committee 30th Annual ATEE Conference Amsterdam: *Discussion paper, Standards and the Quality of Teachers and Teacher Educators*, October 2005.
2. *Abstracts of Keynotes, papers and posters*, 30th Annual Conference, Amsterdam 22–26 October 2005.

УПУТСТВО САРАДНИЦИМА

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

Рукописи се достављају на адресу уредништва: Педагошки 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
ПЕДАГОШКОГ 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 славенском 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 (Љ. 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. Норма 1–2/2004	300,00

45. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	400,00
46. Екологија (С. Бербер)	500,00
47. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
48. Општа педагогија (М. Баковљев)	250,00
49. Информатичке технологије.....	800,00
50. Урош Несторовић - живот и дело.....	300,00
51. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
52. Информатички зборник 2004.....	500,00
53. Информатички зборник 2005/1.....	500,00
54. Информатички зборник 2005/2.....	500,00
55. Дидактика (М. Баковљев).....	400,00
56. Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
57. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
58. Кинезиологија (М. Берар)	600,00
59. Кибернетика (Ђ. Надрљански)	500,00
60. Образовна технологија (Д. Солеша)	1000,00
61. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
62. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
63. Математика (А. Петојевић).....	400,00
64. Од ученика до учења (Т. Тубић).....	300,00

Поруџбине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4
Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 111