

UDK 37

YU ISSN 0353 - 7129

НОРМА

*часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

1/2007

Н БР. 1 ГОД. XII Стр. 1-192 Сомбор 2007. Децембар

Педагошки факултет · Сомбор

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

Издавач

Педагошки факултет Сомбор
Центар за издавачку делатност

За издавача

др Драган Солеша

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

„МБМ-ПЛИАС”, Нови Сад

Уређивачки одбор часописа НОРМА

– *чланови из земље*

др Ђорђе Надрљански, гл. и одг. уредник (Сомбор)
др Александар Јовановић (Београд)
др Драган Солеша (Сомбор)
др Мирче Берар (Сомбор)
др Нада Тодоров (Сомбор)

– *чланови из иностранства*

dr Ivan Gerlič (Maribor, Slovenija)
dr Milan Matijević (Zagreb, Hrvatska)
dr Lajoš Homor (Esztergom, Hungary)
dr Cveta Razdevšek-Pučko (Ljubljana, Slovenija)
dr Matti Meri (Helsinki, Finland)

Секретар редакције

мр Саша Радојчић

Преводилац за енглески језик

мр Мира Лончаревић

Лектор и коректор

мр Сања Голијанин-Елез

Компјутерска припрема

Растко Гајић

Универзитет у Новом Саду
Педагошки факултет у Сомбору

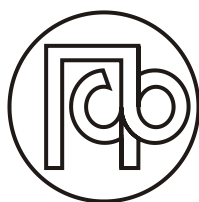
UDK 37

ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

1/2007



Сомбор, 2007.

САДРЖАЈ

УВОДНИ ЧЛАНЦИ: E-LEARNING9

Др Драган Солеша:

E-learning перспективе и будућности..... 9

Мр Мира Лончаревић:

Компјутер у настави стараног језика..... 23

Мр Милан Обрић:

Модел веб портала Педагошког факултета у Сомбору за смер дизајнер медија у образовању са ref elearning платформом 39

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА51

Др Првослав Јанковић:

Препоруке за усавршавање васпитача 51

Златомир Јоксимовић, Зорана Јоксимовић:

Улога основне школе у избору занимања..... 63

Др Станко Цвјетићанин, др Мирјана Сегедицац:

Утицај институционализованог образовања и средине на екохемичко понашање радника хемичке индустрије..... 77

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА.....89

Др Тадија Ераковић:

Ментална хигијена – занемарена научна дисциплина..... 89

Мр Ђурђа Гријак:

Улога говора и мисли у формирању основних математичких појмова..... 103

Мр Милица Митровић, др Вера Рајовић:

Развијање програма дељих одмаралишта на примеру Мишровац на Тари 113

Др Ерне Сабо:

Психурални стање деце предшколског узраста на територији општина Сомбор, Ср. Мишровица и Б. Паланка 95

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ135

Др Оливера Гајић:

Изражавање школске лекције у проблемско-стваралачком методичком систему наставе..... 135

Др Љиљана Бајић:	
<i>Рецепција и деловање књижевної текста на ученика</i>	147
Др Тихомир Петровић:	
<i>Поетика књижевности за децу.....</i>	157
Др Миодраг Д. Игњатовић:	
<i>Увођење ученика у „језик и речник” књижевности</i>	165
Др Мара Кнежевић:	
<i>Дидактичност и поучност у песмама и причама за децу Стевана В. Појовића</i>	179

CONTENTS

INTRODUCTORY PAPERS: E-LEARNING 9

Dragan Solesa, PhD:

E-learning; perspectives and future..... 9

Mira Loncarevic, MSc:

Computer in foreign language learning..... 23

Milan Obric, MSc:

*Web portal model with Pef elearning platform for education media
design major at Faculty of education in Sombor*..... 39

EDUCATION AND PROFESSIONAL TEACHER TRAINING 51

Prvoslav Jankovic, PhD:

Assumptions for successful preschool teacher education..... 51

Zlatomir Joksimovic, Zvezdana Joksimovic:

The role of elementary school in choosing profession..... 63

Stanko Cvjeticanin, PhD, Mirjana Segedinac, PhD:

*Influence of institutionalised education and environment to
eco-chemical behaviour of workers in chemistry plants*..... 77

CONTEMPORARY CLASS TEACHING 89

Tadija Erakovic, PhD:

Mental hygiene – neglected discipline 89

Djurdja Grijak, MA:

*The role of speech and thought in formation
of elementary mathematics concepts* 103

Milica Mitrovic, MA, Vera Rajovic, PhD:

*Development of children rest homes according
to the example of Mitrovac on the Tara mountain* 113

Erne Sabo, PhD:

*Postural status in children of preschool age in areas of Sombor,
Sremska Mitrovica and Backa Palanka municipalities*..... 125

CLASS TEACHING METHODOLOGIES 135

Olivera Gajic, PhD:

*Instructional research of school readings within
problem-based creative teaching -method system* 135

Ljiljana Bajic, PhD: <i>Reception and influence of literature text on pupils</i>	147
Tihomir Petrovic, PhD: <i>Poetics of children literature</i>	157
Miodrag D. Ignjatovic, PhD: <i>Introducing pupils into “language and vocabulary“ of literature</i>	165
Mara Knezevic, PhD: <i>Didacticism and educativeness in children poems and stories by Stevan V. Popovic</i>	179

УВОДНИ ЧЛАНЦИ: E-LEARNING

ПРОФ. ДР ДРАГАН СОЛЕША

Педагошки факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 004.032:37.018.43

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.9-22

E-LEARNING ПЕРСПЕКТИВЕ И БУДУЋНОСТ

Резиме: E-learning обухвата различите аспекте коришћења ICT у образовању: од једноставног коришћења рачунара у учионицама за *традиционалну наставу*, преко “*прелазне*” или “*хибридне*” наставе која користи и директан контакт у учионици и *on-line* активности, до потпуно *on-line* организоване *наставе* у којој се све активности наставника и студента одвијају на даљину без физичког контакта. Међутим, да би настава подржана ICT заиста постигла очекиване ефекте, она мора бити пажљиво структурирана, како с технолошког, тако и *педагошко-дидактичког* аспекта. Стратегије које се користе морају бити тако одабране да мотивишу студенте, промовишу смислено учење, охрабрују комуникацију са наставником и међу студентима, осигуравају информације повратне спреге, омогућују контекстуално учење и пружају континуирану подршку током учења, што је централна тема рада. За обезбеђивање висококвалитетних и исплативих резултата, аутор рада препоручује *пројектни приступ* увођењу e-learninga, који подразумева дефинисање свих одредница пројекта пре његове реализације, то јест прихватање одговарајуће стратегије за увођење e-learninga.

Кључне речи: e-learning, наставне стратегије, on-line учење

1. Увод

E-learning је појам који описује образовни процес унапређен употребом ICT. Реч је о било којем облику учења, поучавања или образовања који је потпомогнут првенствено оним технологијама које се темеље на web-у. E-learning обухвата различите аспекте коришћења ICT у образовању: од једноставног *коришћења рачунара* у учионицама за *традиционалну наставу* (PPT презентације, рачунарске симулације процеса, мултимедијалне презентације, коришћење web садржаја, и слично), преко “*прелазне*” или “*хибридне*” наставе која користи и директан контакт у учионици и *on-line* активности, до потпуно *on-line* организоване *наставе* у којој се све активности наставника и студента одвијају на даљину без физичког контакта. Важно је нагласи-

ти да се у вези с дефинисањем појма e-learninga све више говори о *квалитативно* новом образовању које ће обезбедити интерактиван или двосмеран процес између наставника и студента уз помоћ електронских медија: настави која ће бити усмерена на студента (а не на наставника), која ће подстицати активно усвајање и примену нових знања као и међусобну сарадњу и студената и наставника. Међутим, да би настава подржана ICT заиста постигла овакве ефекте, она мора бити пажљиво структурирана, како с технолошког, тако и *педагошко-дидактичког* аспекта. Стратегије које се користе морају бити тако одабране да мотивишу студенте, олакшавају слојевито процесуирање информација, брину о индивидуалним разликама међу студентима, промовишу смислено учење, охрабрују комуникацију са наставником и међу студентима, осигуравају информације повратне спреге, омогућују контекстуално учење и пружају континуирану подршку током учења.

E-learning пружа бројне *предности* како за студента тако и за наставника. Студентима овакав начин наставе омогућава временску и просторну флексибилност при учењу уз доступност материјала за учење било где и било када, а тиме образовање постаје доступно и онима којима долазак у учионицу не би био могућ. Учење постаје персонализовано, а сви релевантни материјали за учење брзо доступни. Користе се интерактивни садржај за учење (симулације, on-line провере знања) и различити медији за презентовање садржаја (текст са сликама и звук, видео, анимације, симулације...). Интеракција између студента и наставника која се одвија путем рачунара је често непосреднија и интензивнија него комуникација у разреду. Осим комуникације подстиче се и групни рад студената на заједничким пројектима чиме се развијају социјалне и комуникационе вештине и долази до изражаја конструктивистички и колаборативни принципи учења. Наставнику је такође омогућена временска и просторна флексибилност при поучавању, лакша комуникација са студентима и усмеравање њиховог рада и осигуравање квалитетнијег и креативнијег начина за постизање постављених образовних циљева. Садржаји за учење могу се лако и брзо ажурирати и допуњавати најновијим сазнањима и релевантним информацијама.

Иако све једноставније коришћење ICT доводи до појаве “самосталних стрелаца”, односно наставника који се одлучују на самостално увођење нових технологија у наставу, такав начин увођења e-learninga је скуп и неефикасан у односу на планско унапређење наставног процеса на целој институцији. За осигурање висококвалитетних и исплативих резултата, светски стручњаци препоручују *пројектни приступ* увођењу e-learninga, који подразумева дефинисање свих одредница пројекта прије самог уласка у извођење програма, то јест прихватање одговарајуће стратегије и акционог плана за увођење e-learninga (Солеша, 2006).

2. ДЕФИНИЦИЈА E-LEARNINGA И РАЗГРАНИЧЕЊЕ ПОЈМОВА

E-learning је један од бројних појмова с префиксом “e-” који се у последње време све чешће спомињу. У свим овим појмовима префикс “e-” (*electronic*) означава извођење одређених делатности уз помоћ ICT. Тако све више корисника употребљава услуге е-банкарства или е-трговине, а неретко се чује за е-владу, е-

образовање, е-правосуђе, па чак и за е-Србију. Дуго чекани циљ програма е-Србија треба да српско друштво трансформише у информационо друштво. Крајем прошле године је било доста назнака да ће година која следи донети низ побољшања која би за резултат имала стварање повољних услова за развој е-Србија. Доста тога је најављено за 2006. годину, али је нажалост мало тога заиста и реализовано.

То пре свега зависи од тога да ли ће развој Информационог друштва, а у оквиру тога и е-образовања као битног сегмента, заиста представљати наше стратешко опредељење и приоритет државе у наредном периоду или ће остати само као иницијатива на папиру. Стварање повољног амбијента представља, пре свега, заокружена законска регулатива која у довољној мери прати све специфичности е-друштва, на првом месту мислимо на адекватна телекомуникациона инфраструктура али и мере које ће утицати на приступачност цена ИТ опреме и приступа интернету.

Тако се и за е-learning то јест е-учење или у ширем смислу е-образовање може рећи да је реч о извођењу образовног процеса уз помоћ ICT, то јест рачунара и врло често и Интернета. Постоји више различитих дефиниција е-learninga, а оне обично зависе од професије и искустава особа које их користе. Ове се дефиниције најчешће могу сврстати у једну од две групе:

1. Група “техничких” дефиниција ставља нагласак на технологију (на “е” део у имену). Пример једне од “техничких” дефиниција гласи:

“E-learning је било који облик учења, поучавања или образовања који је потпомогнут употребом рачунарских технологија, а посебно рачунарских мрежа базираних на Интернет технологијама.”

2. Група “педагошких” дефиниција има нагласак на образовању, то јест на учењу и поучавању (“learning” део у имену). Једна од таквих дефиниција је:

“E-learning је интeрактиван или двoмеран пpоцес између наставника и ученика уз помоћ електронских медија при чему је нагласак на пpоцес учења док су медији само помоћно средство које утичује на пpоцес.”

Према нашем мишљењу е-образовање је извођење образовног процеса уз помоћ ICT, при томе се не сме ставити нагласак само на технологију и занемарити важност квалитетног учења и поучавања.

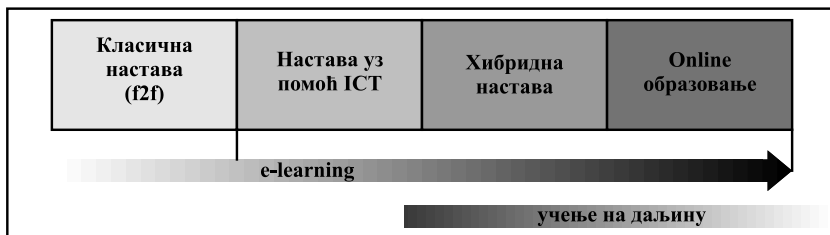
Класификација е-learninga

E-learning као облик образовања постоји на више нивоа: као потпуно самосталан облик, али и као саставни део или допуна класичног образовања. Класификација се врши најчешће на основу степена разликовања од традиционалних стратегија учења, и уобичајено је навести два приступа:

- **хибридно образовање** или прелазни модел наставе (*hybrid learning, mix-mode*) - комбинација класичне наставе у учионици и наставе уз помоћ ICT.
- **е-образовање (e-learning)** - облик наставе при којем студенти уче самостално и on-line.

Проширена класификација или “временска црта” е-образовања приказује образовање као континуум на чијем је левом крају класична или традиционал-

на настава (*f2f – face-to-face* предавања). Искорак према e-learningu започиње увођењем ICT у *f2f* наставу. Овакав “најпримитивнији” облик e-learninga представља, на пример коришћење PowerPoint презентација при предавањима у разреду или коришћење web страница са информацијама о неком предмету. У централном делу “временске црте” који се односи на e-learning је хибридна настава или прелазни приступ учењу. On-line образовање као самосталан облик наставе смештен је на десном крају овог континуума (слика 1.).



Слика 1. E-learning континуум

Као што се из слике 1. види, e-learning и учење на даљину често изједначују, морамо нагласити да није реч о истим облицима образовања: постоје врсте e-learninga које се не одвијају online, а исто тако постоје и облици учења на даљину који не користе ICT. Идући с лева у десно по “временској црти” e-learning у образовним категоријама користи све више ICT технологије (табела 1).

Категорија	Опис	Технологије
Класична настава (f2f, face to face)	Настава (најчешће предавачка) у учионици	Не користе се, осим текст процесора (Word) за припремање наставе.
Настава уз помоћ ICT	ICT технологије се користи углавном зато да би се побољшала класична настава	Презентације (PowerPoint) Мултимедијални CD-ROM-ови Web site за курсеве с хипермедијалним садржајима за учење (courseware) Програми на web-у за тестирање (тест за самопроверу знања и провере знања) E-mail и mailing листе Форум
Хибридна настава	Комбинација класичне наставе у учионици и наставе уз помоћ ICT технологија	LMS (Learning Management Systems) - системи за управљање учењем CBT/WBT (Computer/Web Based Training) Видеоконференције
Online образовање	Учење и поучавање одвија се искључиво уз помоћ ICT технологије; нема <i>f2f</i> наставе	Предмети (курсеви) који се достављају путем Интернета (као Web site или помоћу LMS) Видеоконференције

Табела 1. Приказ коришћења технологије e-learning континуума

Предности e-learninga

- Временска и просторна флексибилност – студенти уче независно од времена и простора, а тиме образовање постаје доступно и онима којима долазак у учионицу не би био могућ.

- Интеракција између студента и наставника која се одвија путем рачунара (e-mail, форуми) често је непосреднија и интензивнија него комуникација у разреду. Питања се постављају слободније, без страха од ауторитета наставника и тако могу доћи до изражаја и «повучени» студенти који слабије комуницирају у живо.

- Комуникација и групни рад на заједничким пројектима између студената међусобно чиме се развијају социјалне и комуникационе вештине где долази до изражаја конструктивистички принцип учења.

- Коришћење интерактивних садржаја за учење и различитих медија (текст, слика, звук, видео, анимација, симулација) за презентовање садржаја и доступност садржаја 24 сата online. Уз то, садржаји за учење могу бити прилагођени појединим студентима, на пример могу се додати садржаји за оне с нижим нивоом предзнања, као и за напредне студенте који желе научити више.

Недостаци e-learninga

Највећи изазови или проблеми код e-learninga су то што је тешко мотивисати студенте да упишу online курс или програм, активно учествују у његовом извођењу и успешно га заврше као и зависности од технологије, уз то што и пре-дуго траје израда самих e-learning садржаја за учење. Многи e-learning програми не успевају, то јест велики број полазника одустаје и никад не заврши програм до краја. У почетку развоја e-learninga степен одустајања студената (*drop-out rate*) је износио чак више од 60%, показатељ је неких светских искустава.

Постоје бројни разлози оваквог неуспеха. Један од највећих проблема је сама природа e-learninga или online парадигме учења. За разлику од традиционалног учења, врло је лако одустати јер се од полазника не очекује да се придруже учењу “у разреду” то јест на неком одређеном месту гдје их чекају колеге и наставник, него то чине најчешће с посла или од куће. Како су полазници углавном презапослени и оптерећени бројним другим обавезама, потребна је врло висок ниво самодисциплине и мотивације да савесно обављају своје e-learning задатке. При томе се због недостатка контакта у живо код студената може јавити осећај усамљености и издвојености.

Због споменутих недостатака потребно је код e-learninga посветити посебну пажњу мотивацији студената и ангажовати наставнике или туторе који ће пратити њихово напредовање, непрестано им пружати подршку и помоћ при учењу и подстицати их да испуне своје задатке. Исто тако, врло често је e-learning садржај заправо Интернет верзија текстуалних приручника с тек понешто графике. Такви садржаји су полазницима заморни за читање с екрана, па и досадни. Стога је потребно посебну пажњу посветити дизајну и изради интерактивних и мулти-медијалних садржаја за учење.

Код концепта e-learning у питању је интеграција ICT у образовни процес, на различите начине и у различитим количинама. Отворено учење и образовање на даљину старији су концепти образовања у односу на појаву ICT-а (јављају се још крајем 19. века). E-learning чини сваки образовни програм који користи ICT како би унапредио наставни процес. On-line образовање на даљину је ужи појам од e-learninga и подразумева програме који се у потпуности или у највећем делу заснивају на наставном процесу. Појам образовање на даљину подразумева просторну удаљеност између наставника и студента, која се опет може савладавати на различите начине. За савладавање те просторне баријере могу се користити различити медији, од кочија које су превозиле писма па до Интернета.

E-learning знаци коришћење нових мултимедијалних технологија и Интернета за унапређење квалитете учења. Мултимедијалне технологије подразумевају текст, звук, слику и филм, који заједно обогаћују изворе знања. Интернет нам омогућује брз приступ разним услугама и ресурсима. E-learning обухвата све што и learning, уз додатне могућности које доносе ICT он убрзава развој учења на даљину. Учити се може на факултету, код куће, на послу или у школи. Битне карактеристике e-learninga су:

- заснован је на технологији (ICT), али је педагошки оријентисан,
- представља социјални процес који захтева интеракцију и сарадњу међу људима и
- условљава организационе промене и увођење учитеља/тутора тренинга.

E-learning може бити користан у остварењу личних потенцијала, такође смањује разлике између појединаца и група и нуди знања која су потребна запосленима и организацијама. Кад се говори о e-learningу треба споменути два кључна појма: садржај и управљачки систем. Управљачки систем је генеричка софтверска апликација која се још назива Learning Management System (LMS), који пре свега омогућује кориснику употребу e-learninga, односно похађање он-лине курсева, семинара и других образовних садржаја. Предности e-learninga су:

- омогућује избор места, времена и трајања појединих сеанса учења,
- омогућује приступ удаљеним корисницима којима је прескупо путовати и
- омогућује великим системима материјално прихватљиву обуку и то дислоцирано за велики број корисника система.

Према истраживањима (Training Magazine, 2002), укупни трошкови учења (e-learning у односу на learning) се могу смањити од 50% - 70 %. Уштеде у времену се процењују на 35% до 45% (Deloitte Consulting).

On-line семинари су мултимедијални садржаји, у интеракцији су корисника и система и омогућују учење преко Интернета. Ту се не ради само о супарним текстовима, већ се корисници науче одређеним садржајима, а потом се наводе на решавање низа задатака. Често притом, посебно кад корисник западне у одређене потешкоће, систем му омогућује помоћ и то на начин да систем одра-

ди оно што је он сам требао (симулација), наравно ако корисник затражи помоћ система. On-line семинари имају и ментора, особу која је експерт за одређено подручје и која уз помоћ система стоји на располагању корисницима за учење. Они су задржали елементе традиционалног учења, при томе дају корисницима могућност бирања места и времена за учење. Мотиви због којих организације на Западу све више користе e-learning за образовне потребе су:

- организације желе својим запосленима пружити могућност одабира времена за учење, такође желе им продужити ефекте classroom тренинга након што је настава завршена,
- велика је брзина имплементације e-learninga у организацијама,
- могућност брзе дистрибуције истоврсног садржаја на истом нивоу унутар организације без обзира колико поједини делови организације били просторно удаљени једни од других,
- смањују се трошкови путовања и смештаја на месту одржавања учења и
- могућност имплементације мањих модула e-learninga, и то вишеструко.

Разлика између класичног учења (learning) и електронског учења (e-learning) је и у перцепцији образовања. Код класичног учења имамо интеракцију на релацији ученик-садржај-наставник, а код електронског учења у ту интеракцију требамо укључити још и ИСТ. У земљама као што су Аустралија и Канада велику су улогу у образовању одиграле технологије попут радија и телевизије, а данас је то Интернет.

3. ВРСТЕ E-LEARNINGA

E-learning укључује много различитих технологија и начина за комуникацију ученика и наставника, у раду ћемо представити три врсте e-learninga:

1. Електронско учење које се изводи у учионици у којој су присутни студенти и наставник. Постоје развијени програми тзв. classroom aid, неки се од њих користе за презентацију материјала без интеракције, други уз интеракцију - нпр. програмирани тестови, а трећи су у могућности укључити контролу рада студентских рачунара.

2. Самостално коришћење припремљених материјала који се изводе на некој другој локацији. Код оваквог начина електронског учења материјали су достављени студентима на CD-ROM-у или неком сличном медију или их студент користи путем Интернета. Овакав облик учења је допуна класичној настави која се изводи у учионици и у литератури се назива blended learning или mixed mode.

3. Цели процес учења је осмишљен да се изводи путем Интернета, а тиме e-learning постаје један од облика образовања на даљину. Ту је Интернет решио проблеме комуникације између установе и студента и дистрибуцију материјала на комфоран начин. Ово решење су установе и полазници прихватили као решење модерног доба.

Данас можемо рећи како су у тренду два облика e-learninga који припадају трећој врсти, а то су: Learning Management System (LMS) и видеоконференције путем Интернета. LMS је систем за управљање e-learning окружењем и он омогућава:

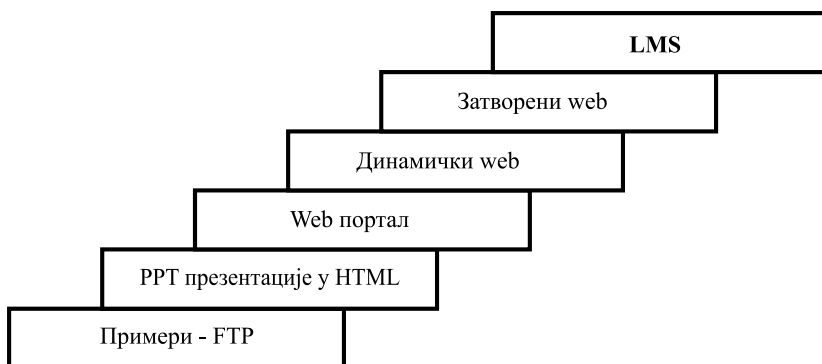
- увођење учесника e-learninga у систем као и њихову организацију кроз чланство у групама,
- увођење SCORM компатибилног интерактивног или пасивног садржаја,
- организовање полазника садржаја и ментора по разредима,
- међусобну комуникацију учесника,
- извођење on-line наставе, тестирања и праћење и статистика рада група полазника.

Видеоконференције подразумевају двосмерни, истовремени (синхрони) пренос звука, слике и других података између два или више међусобно удаљених локација. Видеоконференцијске системе можемо поделити према броју учесника на стоне (личне) и собне (групне), а то опет захтева различито сложене техничке системе. Стоне захтевају персонални рачунар, а собне се видеоконференције обављају из специјализованих простора – учионица за удаљено предавање – TCR (Teleconferencing Room). Собне омогућавају учествовање већег броја учесника, за разлику од стоних видеоконференција гдје је број учесника ограничен.

4. ТЕХНОЛОГИЈА И АЛАТИ ЗА E-LEARNING

4.1. Развој технологије за e-learning

У почецима развоја e-learninga на високошколским установама Интернет је углавном служио као место меморисања виртуалног студента као и “дигиталног уџбеника”. Наставник је имао проблем ажурирања материјала на серверу, а оно се спроводило ручном методом састављања садржаја у неком HTML алату. PowerPoint презентације су се претварале у HTML странице. Све те материјале требало је пренети на сервер путем FTP клијентског програма. Комуникација између студената се углавном обављала путем e-maila, а касније и путем форума. Затим се јављају квалитетнија решења за управљање садржајем (Contents Management System) с могућношћу измене дела садржаја на серверу. Следећи корак је појава система који омогућавају регистрацију корисника/студената, а на тај начин се број корисника ограничава само на полазнике курсева. У даљем развоју уграђени су прегледи коришћења система, чиме је било могуће пратити када и шта корисник система користи. Такве системе, који управљају e-learning окружењем називамо LMS (Learning Management System) системима. Приказ развоја примене ICT-а у образовању кроз време и у односу на сложеност приказана је на слици 2.



Слика 2. Развој примене ICT-а у образовању

4.2. Courseware алати

E-learning је данас немогуће замислити без courseware алата. Они нису замена за класичне књиге и уџбенике већ искључиво као допуна у настави. Courseware алати служе јаснијој презентацији градива, другачијем начину систематизације знања и место су комуникације. Они неће никада заменити комуникацију с “људским бићем”. Сви ти алати зависе од предавача. Ако је он добар уз њихову помоћ биће још бољи, ако је лош, сами по себи они му неће помоћи да буде бољи, осим ако не поради на материјалима, начину презентације и прилагођавању новом медију. Једна од дефиниција courseware алата је: Образовни софтвер дизајниран за едукацију. Израз је добијен спајањем course (курс) и software (софтвер)¹.

Сви courseware алати састоје се из два основна дела: простор за наставника и простор за студента. Ова два простора повезује знање. Простор за студента предвиђен је за најбољу презентацију знања, а простор за наставника најједноставнијем уносу знања у тај простор. Даља подела простора за наставника је: простор за аутора материјала, простор за администратора система и простор за предавача. Особа која је аутор материјала није нужно и особа која ће предавати. Особе које су аутори материјала најчешће су аутори уџбеника и при уносу материјала могу им помоћи и друге особе, ако нису вешти у руковању рачунаром. У свету је дефинисана нова струка (дизајнери образовних медија) који су вешти прилагођавању наставног градива courseware алатима. Улога предавача је предавати градиво, подстицати комуникацију и сарађивати са студентима ради бољег савладавања градива.

Предавач може коришћењем напреднијих могућности ових алата прати студентски напредак, излагати градиво синхроним комуникацијом или учествовати у дискусионим групама. Како би такви алати исправно радили нужна је

¹ Encarta. World English Dictionary (North American Edition), & (P) 2003, Microsoft Corporation all rights reserved. Developed for Microsoft by Bloomsbury Publishing Plc.

особа коју називамо администратор. Она је вешта у одржавању софтверске и хардверске опреме. Администратор прати рад целог система, додељује дозволе корисницима и израђује сигурносне копије. Данас су на тржишту доступни многи courseware алати, и то комерцијални и бесплатни алати. Два најбоља бесплатна алата су: Moodle и Claroline².

Они омогућавају унос жељеног садржаја, приказивање истога полазницима, дискусионе групе и провере знања. Комерцијална решења су врло скупа, и у складу су са стандардом за размену података, а нека од познатијих су: WebCT, BlackBoard и IntraLearn³.

4.3. Стандарди e-learninga

Стандарди омогућају брз и безболан прелазак са једног courseware алата на други. Стандард је врло битан код e-learninga, треба га поштовати, како би избегли да образовни садржај направљен у једном алату не буде изгубљен зато што је произвођач софтвера пропао, што се догађа на тржишту. Тренутно је на тржишту неколико стандарда за размену садржаја са courseware алатима, а најпопуларнији је SCORM (Shareable Content Object Reference Model) који представља скуп техничких спецификација базираних на раду AICC (Industry CBT Committee), IEEE LTSC (Learning Technology Standards Committee) и IMS Global Consortium организација, а идеја је била креирати јединствени “модел за садржај”. Спецификације су развијене кроз SCORM иницијативу, а стандард се и даље развија и дистрибуира преко ADL (Advanced Distributed Learning) организације.

SCORM је стандард који системима за учење путем Интернета омогућава увоз, извоз, употребу, дељење и проналажење садржаја на стандардизован начин. Постоје на тржишту програми који омогућају унос SCORM-у у складу са садржаја, тако да садржај није потребно уносити у самом алату, што је понекад захтевно. IMS Global Learning Consortium (<http://www.imsproject.org/>) је покренуо пројекте под називом National Learning Infrastructure Initiative, а спонзорише га организација за промоцију образовних технологија Educause, данас је IMS прерастао у међународну организацију за формалну едукацију и корпоративно образовање.

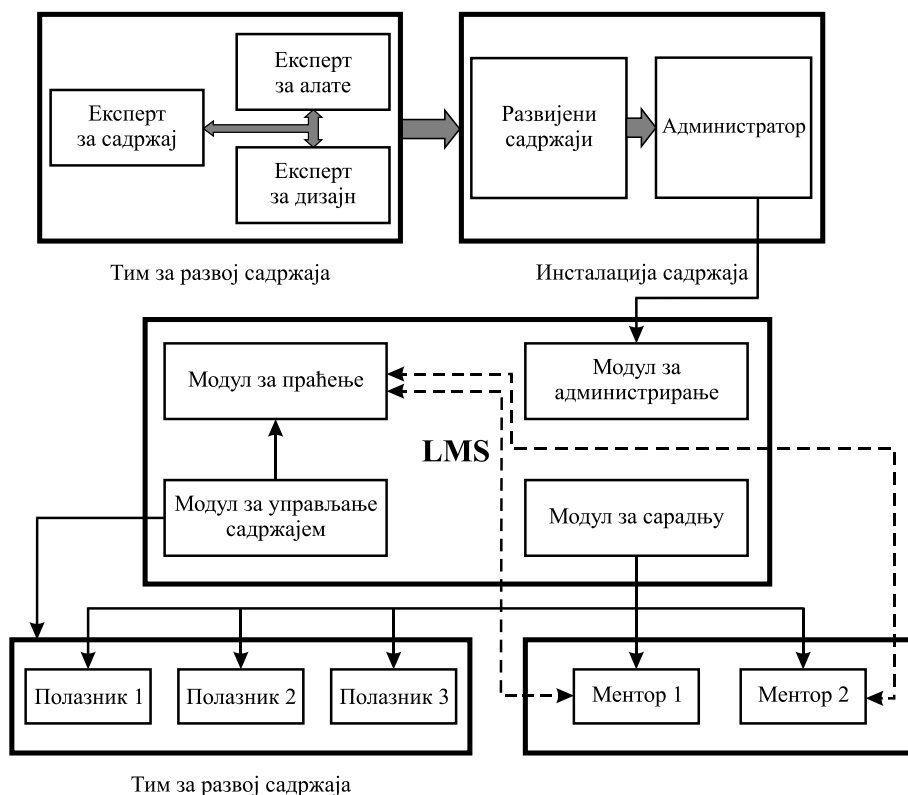
4.4. Learning Management System (LMS)

Налази се на врху пирамиде у структури модела E-learninga. Данас се ниједан озбиљнији систем електронског учења не може се замислити без таквог сложеног софтвера. Он омогућава испоруку садржаја за учење, његово праћење, извештавање и администрирање садржаја учења, праћење напретка полазника, међусобну комуникацију ментора и полазника и студената међусобно (слика 3). Функције LMS-а су: пријава и наплата, тестирање, управљање процесом, корисничке функције, мониторинг и праћење и администраторске функције.

² Можемо их потражити и “скинути” на веб адресама <http://www.moodle.org/> за Moodle и <http://www.claroline.net/> за Claroline.

³ <http://www.webct.com/>, <http://www.blackboard.com/> и <http://www.intralearn.com>.

Функција пријаве и наплате омогућује ауторизовану пријаву и проверу пријаве, спроводи наплату (ако су у питању јавни портали). Функција тестирања спроводи се кроз квизове везане уз лекције и тестове везане за више лекција заједно. Функција управљања процесом обуке се односи на модуле, лекције и семинаре. Корисничке функције омогућују корисницима планирање и праћење властитог развоја (комуникација с ментором и осталим члановима групе, увид у статус корисничког рачуна, on-line помоћ, речник и слично.). Мониторинг и праћење омогућавају одређивање чланова виртуалног разреда, праћење напретка сваког члана групе, комуникацију са свим члановима виртуалног разреда. Администраторске функције обухватају активности као што су контрола садржаја, евиденција, back up, извештај и слично.



Слика 3. E-learning и LMS

4.5. Web Course Tool (WebCT)

WebCT је софтверски алат намењен за e-learning, а пре свега је намењен одржавању наставе на даљину. Алат такође може послужити као допуна за на-

ставу у учионици. Развијен је на Универзитету British Columbia у Канади пре неколико година. Према неким истраживањима WebCT задовољава највише критеријуме у изради и одражавању наставе на даљину. Предзнања потребна корисницима овога алата су: основе коришћења рачунара, познавање концепта рада Интернета и коришћење основних интернет сервиса. Опрема коју је потребно обезбедити за коришћење WebCT је: рачунар са приступом Интернету, web читач Internet Explorer (или неки други) и лиценца за коришћење овога алата. WebCT омогућује:

- објављивање мултимедијалних образовних садржаја,
- међусобну комуникацију полазника и њихову комуникацију са наставником (форум, chat, whiteboard и e-mail),
- on-line тестове, кроз које полазници могу извршити самопроцену знања с могућношћу аутоматског оцењивања и
- праћење активности полазника on-line наставе кроз многобројна статистичке извештаје: време задржавања на појединим лекцијама, број посета појединим лекцијама, број порука одасланих на форуме и време учествовања на chat-у.

5. ЗАКЉУЧАК

Традиционални приступ настави као начину стицању знања преносом (предавањем) од наставника према студенту има слабости и недостатака, поготово због недовољног подстицања студената према активном усвајању знања. Образовни систем би требао пробудити интерес студената за самостално учење и оспособити их за доживотно образовање које се намеће као нужни предуслов успешног деловања у будућем друштву знања.

Иако је врло чест случај да студенти боље владају ICT вештинама од наставника, светска искуства показују да недостатак ICT вештина код наставника није основни проблем при увођењу e-learninga. Као највећи проблем најчешће се јавља *недостатак институционалне визије и дефиниције смерница* за употребу нових технологија у настави као и недостатак одговарајуће *техничке и стручне подршке* наставницима. Стога је неопходно да се на свим нивоима управљања образовног система (стратегијско, тактичко и оперативно) усвоји стратешки документи којим ће се одредити шта се жели постићи увођењем ICT у наставни процес и разрадити систем техничке и стручне подршке наставницима у процесу имплементације e-learninga.

У склопу Лисабонске декларације Европска Унија је још 2000 године донела одлуку о развоју e-learninga и поставила, између осталих, задатак стварања on-line система учења и обезбеђивање његове подршке до 2002 године. Такође је донета одлука о подржавању развоја curriculuma који интегришу нове методе учења засноване на ICT. Под окриљем Европске комисије за образовање (European Commission for Education and Training) усвојен је заједнички *E-learning*

програма 2004 – 2006⁴ који укључује четири подпројекта: промоција дигиталне писмености, Европски виртуални кампуси, е-удруживање школа у Европи, трансверзална промоција е-learningа у Европи.

Светски су трендови оснивање *Виртуалних универзитета*, који нуде потпуно on-line образовање и стицање квалификација путем е-учења. Врло често ови универзитети су настали модернизацијом дописних облика наставе, а због географских обележја имају дугу традицију и врло су бројни у САД и Канади. Међутим, последњих година такви универзитети се интензивно јављају и у европском простору, пружајући могућности on-line образовања које врло успешно подржава систем базичног академског образовања као и систем доживотног учења.

Настојећи надокнадити бројне заостатке у примени ICT у нашем образовном простору високог образовања, Педагошки факултет у Сомбору је почетком 2007 године је започео пројект *PeF e-learning*. Пројекат *PeF e-learning* има за циљ развој информационо-комуникационе инфраструктуре Факултета, примену ICT у настави, пословању и научном раду, развој потребних људских потенцијала, развој нових студија који се темеље на ICT, подизање компетентности сомборског факултета за укључивање у међународне пројекте и слично.

Актуални пројект увођења е-learning-а на Педагошки факултет Сомбору природно се наслања на пројект *e-Универзитет*, тако да ће се кроз његово покретање олакшати остваривање појединих циљева пројекта *e-Универзитет*. Пројект увођења PeF е-learningа на Педагошком факултету Сомбору има и изузетну важност за успешно спровођење Болоњског процеса, посебно у аспекту побољшања и осигурања квалитете наставе.

6. ЛИТЕРАТУРА

1. Bersin, J. (2004): *The Blended Learning Handbook*. San Francisco: Wiley.
2. Driscoll, M. (1998): *Web-based Training: Tactics and Techniques for Designing Adult Learning*, San Francisco: Prentice Hall/Pfiffer.
3. Fallon, C., & Brown, S. (2003): *E-learning Standards: a Guide to Purchasing, Developing and Deploying Standards-Conformant E-learning*. Boca Raton: CRC Press.
4. Harris, J. (1995): *Way of the Ferret: finding and using educational resources on the Internet*, Second Edition. Oregon: International Society for Technology in Education (ISTE).
5. Hall, B. (1997): *Web-based Training Cookbook*. New York: John Wiley & Sons, Inc. URL> <http://www.wiley.com/compbooks/hall>
6. Horton, W. (2000): *Designing Web-Based Training*. New York: Wiley.
7. McCormack, C. & Jones, D: (1997). *Building a Web-Based Education System*. New York: John Wiley & Sons, Inc. URL> <http://www.wiley.com/compbooks/mccormack>

⁴ www.elearningeuropa.info

8. Porter, L. (1997): *Creating the Virtual Classroom*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
 9. Reynolds, A. & Iwinski, T: (1996). *Multimedia Training: Developing Technology-Based Systems*. Berkeley: Osborne McGraw-Hill.
 10. Soleša, D., Obrić, M. (2007): E-learning the future education, 4th International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education, University of Novi Sad, pg. 11-19
 11. Солеша, Д., Надрљански Ђ., (2007): *Информатика*, Универзитет у Новом Саду-Педагошки факултет, Сомбор, стр. 258.
 12. Солеша, Д (2006): Образовна технологија, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор. стр. 402
 13. Soleša, D. and all (2004): „New generation school“, Ours School No. 1-2, Faculty of Philosophy, Banja Luka, pg. 5-15
 14. Niederst, J. (2001): *Learning Web Design: A Beginner's Guide to HTML, Graphics, and Beyond*, O'Reilly. URL > <http://www.learningwebdesign.com/>
 15. Jolliffe, A., Ritter, J. & Stevens, D. (2001): *The Online Learning Handbook: developing and using web-based learning*, Kogan Page, London
 16. Thorne, K. (2003): *Blended Learning*. London: Kogan Page.
-

Summary: E-learning includes different use of ICT in education from a simple PC use in a traditional classroom via “transitional” or “hybrid” instruction with both direct contact in a classroom and on-line activity, to full on-line instruction without any physical contact between students and teachers. However, in order to achieve the desired effects, this instruction needs to be carefully structured from both technological and pedagogical-didactic aspect. Strategies in use must be student motivating and have to promote meaningful learning, encourage communication with teachers and among students, provide feedback, ensure contextual learning and continual support, which is the central part of the paper. As suggested by the author, high quality and valuable results can be achieved by applying the design approach into e-learning, which requires that every each event in the design is defined prior its realisation, and appropriate e-learning strategies approved.

Key words: e-learning, teaching strategies, on-line learning.

МР МИРА ЛОНЧАРЕВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.333:811

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.23-38

КОМПЈУТЕР У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Резиме: У раду говори о парадигмама наставе страног језика уз помоћ компјутера. Поред тога у раду је даг преглед и краћи осврт на могућности употребе компјутера и значај мултимедија у савременој настави страног језика, као и перспективе такве наставе у будућности. Значајан део рада односи се на педагошке аспекте ове наставе, те на улогу коју компјутер има у промовисању аутономног учења страног језика.

Кључне речи: страни језик, настава помоћу компјутера, мултимедији, рачунарски софтвер, аутономно учење.

У новије време и код нас расте заинтересованост за наставу и учење страног језика уз помоћ компјутера. Пре само једне деценије примена компјутера у настави страног језика је била привилегија малог броја наставника. Међутим, са развојем компјутерских мултимедија и Интернета и њиховој све већој заступљености код нас, улога компјутера у настави страног језика је постала важно питање које заокупља многе наставнике страног језика. Од деведесетих година прошлог века на тржишту су присутне мултимедијске апликације намењене учењу страних језика. Употреба компјутера у настави, без сумње представља новину у учењу језика и креативно се употребљава у контексту учења језика на различите начине. На пример, мултимедијски софтвер на најсавременији начин представља окружење у којем се прожимају традиционални медији текста, слике, графичких записа, задатака, звука и видео записа. Искуства у свету нам могу послужити да у овој области брже савладамо пионирске кораке и храбро закорачимо у свет примене информационе технологије у наставној пракси.

Овај рад се у основи бави парадигмом наставе страног језика помоћу компјутера (CALL – Computer Assisted Language Learning) са посебним нагласком на развој аутономног учења. Поред тога у раду је дат преглед и краћи осврт на могућности употребе компјутера и значај мултимедија у савременој настави страног језика, као и перспективе такве наставе у будућности.

ПАРАДИГМЕ НАСТАВЕ СТРАНОГ ЈЕЗИКА ПОМОЋУ КОМПЈУТЕРА

У настави страног језика компјутер је у свету у употреби од 1960. године. Вишедеценијска употреба компјутера у настави би се грубо могла поделити на три основне етапе кроз које је пролазила: бихејвиористичку, комуникативну и интегративну, при чему свака фаза одговара одређеном степену технолошког развоја и одређеном педагошком приступу.

Бихејвиористички приступ учењу страног језика уз помоћ компјутера је био нарочито заступљен у шездесетим и седамдесетим годинама 20. века. Под утицајем бихејвиористичког модела учења, компјутер се у настави страног језика претежно примењивао у програмираној настави за вежбање и дрливање (најчешће граматичких структура и превода текстова), при чему је његова улога била сведена на улогу механичког наставника – инструктора који се не умара и не оцењује ученика који, пак, динамику свог вежбања могу да ускладе са својим индивидуалним потребама.

Следећа фаза која се јавља почетком 1980. године је *комуникативни приступ* настави страног језика помоћу компјутера, У то време и педагошка теорија и педагошка пракса постепено напуштају бихејвиористички приступ у учењу страног језика, а у технолошком смислу развој персоналних рачунара пружа све више могућности за индивидуални рад појединца. Комуникативни приступ заговара употребу компјутера за наставне активности које омогућавају ученицима и подстичу их да у настави не употребљавају матерњи језик већ да претежно користе страни језик који уче, да сами генеришу оригиналне исказе на страном језику, да упражњавају активности које предност дају употреби форме над самом формом и имплицитном учењу граматике. Комуникативни приступ у учењу страног језика кореспондира са развојем когнитивних теорија учења које се заснивају на схватању да је учење процес откривања, експресије и развоја. Најзаступљенији облици вежбања помоћу компјутера (типови софтвера) су различите вежбе типа преуређења текста што омогућава како индивидуални тако и групни рад ученика на преуређењу речи и текста при чему они откривају језичке моделе, значења и симулације, које међу ученицима који раде у пару или у групи подстичу дискусију и учење путем откривања. Комуникативна настава страног језика улогу компјутера види, пре свега, као средство које подстиче и помаже комуникацију између ученика.

Оба поменућа наставна метода трпе критику у погледу недовољно адекватне употребе компјутера у наставном процесу. Основне замерке се односе на

ad hoc употребу компјутера без континуитета и у недовољно аутентичном социјалном и језичком контексту. Реакција на ове замерке је *интегративни приступ* који се усредсређује на учење оријентисано ка циљу, пројекту или садржини, што подразумева интегрисање ученика са аутентичном средином у којој се одвија процес учења, те интегрисано учење различитих језичких вештина. Овакав приступ је отворио нове перспективе у употреби образовних технологија како у настави уопште, тако и у настави страних језика. Интегративна настава почива на интегрисању језичких вештина (слушање, говор, читање и писање) при чему се ослања на континуирану употребу различитих технолошких алата у учењу и у употребљавању страног језика, без обзира да ли се настава и наставне активности одвијају у оквиру бихејвиористичке, односно комуникативне теорије наставе страног језика. Мултимедијалне мреже са широким спектром информационих и комуникационих алата који су ученицима на располагању пружају могућност не само за већу интегрисаност технологије у наставном процесу, већ су и императив с обзиром да су читање, писање и уопште комуникација уз помоћ компјутера постали есенцијална карактеристика модерног живота у развијеном свету.

Промене у оквиру парадигме наставе и учења помоћу компјутера биле су резултат економских и друштвених промена у правцу глобализације и нарастајуће потребе да се брже и боље приступа мноштву информација и да се унапреди комуникација. Меморисање чињеница у овом времену богатом информацијама постаје све мање важно и уступа место развоју ефективних стратегија претраживања ресурса информација и знања, па је потребно да се код ученика развијају способности како би могли да одговоре тим изазовима и да се прилагоде на промене. Консеквентно, и улога наставника се мења у том правцу. У време глобалног повезивања, наставници више нису једини извор језичких информација и знања. Њихова улога је да олакшају и усмеравају учење, односно да проналазе, одабирају и понуде информације на мноштво различитих начина а на основу циљева наставе, односно да процене шта ученици треба да науче да би успешно задовољили потребе. Могућност манипулисања језичким подацима у медијима ученицима даје материјал који могу да употребе да сами истражују и креирају језик, па тако постају активни судионици у процесу учења. Наставници при томе морају бити флексибилни и морају познавати наставне материјале како би научили ученике да их правилно користе, што подразумева да су и сами обучени да ефективно користе мултимедије и друге изворе.

РАЧУНАРСКИ СОФТВЕР

Три фазе, односно приступа о којима је било речи нису јасно разграничене у времену; како је један настајао и постајао доминантан, то није значило да је претходни престао да буде у примени. Савремена настава страног језика помоћу компјутера подразумева и укључује све три поменуте парадигме. Данас

је на располагању компјутерски софтвер са готовим интегрисаним наставним решењима која

1. нуде реалистичне моделе изворног језика који се учи
2. нуде курикулум за учење страног језика
3. врше процену потреба
4. одређују најбољи следећи корак (врсту вежбања) за ученика за усвајање одређене вештине
5. записују ученикова постигнућа и оцењују их
6. могу се користити у било време које одговара ученику.

Овакви софтвери могу бити намењени самосталном учењу, а могуће их је користити и у школској настави у којој компјутер не представља замену за наставника, већ средство које му помаже да подигне квалитет наставе и омогући постизање што бољих исхода наставе, што значи да наставници страног језика могу користити флексибилнији софтвер као додатни материјал у настави. Увођење компјутера у наставу страног језика нуди вишеструке могућности, као:

- 1) мултимодално вежбање са повратном информацијом
- 2) индивидуализацију рада ученика
- 3) међусобну сарадњу ученика кроз рад на заједничким/групним пројектима
- 4) фактор забаве
- 5) разноликост у изворима информација, знања и стратегија учења
- 6) учење путем откривања преко мноштва језичких чињеница и података
- 7) изграђивање стварних животних вештина

Једна од највећих користи мултимедија у настави страног језика лежи у чињеници да и произвођачи софтвера и наставници компјутер више не посматрају искључиво као средство за вежбање граматичких структура језика који се учи, већ као саставни део процеса усмереног ка учењу страног језика кроз комуникацију. Поред мноштва програма који садрже дрилове из граматике и вокабулара, постоје и софистициранији програми који у себи садрже контекстуализоване садржаје, графичке записе, аудио записе са могућношћу преслушавања, видео записе, регистровање и указивање на грешке са повратном информацијом и додатним објашњењима итд. Посебно треба истаћи да мултимедији омогућавају и фонетичка вежбања на усавршавању изговора у страном језику.

Иако је већину језичких вежбања могуће изводити и без употребе компјутера, неке активности су далеко продуктивније уз његову употребу. Укрштене речи, загонетке или реконструкције текста су добри примери за овакву тврдњу, јер компјутер пружа ученику шансу да лакше пронађе тражену реч или појам нудећи му на пример почетно слово траженог израза као помоћ у изради задатка. Писање и спелинг су олакшани помоћу тзв. „spelling / grammar checker“ програма који указују на погрешке како у ортографији тако и у структури написане рече-

нице. Постоје и on-line речници било да се ради о речницима који служе за превођење (нпр. *Collins On-Line Dictionaries*) било о монолингвалним енглеско-енглеским речницима (нпр. *Longman Dictionary* и *Oxford English Dictionary*). Неки речници чак садрже граматику, док неки (као на пример the *Longman Multimedia Dictionary*) имају звучне и видео клипове уз чију помоћ ученици лакше препознају изговорену реч, односно реч у контексту. Када је у питању word-процесор, уз подршку одговарајућег језичког оперативног система могуће је на компјутеру користити и најновији софтвер који текст преводи у говор.

Софтвер намењен настави и учењу страног језика се константно развија тражећи нова решења усмерена ка постизању што бољих резултата у учењу и усвајању страног језика. Усавршавање софтвера намењеног учењу страног језика креће се у три основна правца:

- (1) у правцу *усвајања језика* преко различитих текстова написаних на природном језику, путем интеракције између људи и из других извора како би се створила шира база знања,
- (2) у правцу *интеракције са мулти системима* како би се систем природног језика учинио флексибилнијим и пријемчивијим и
- (3) у правцу *делимичног разумевања* говорног језика или фрагмената тог језика као последице чињенице да људски говор – инпут није савршен.

Поред тога, компјутери су веома корисни за чување и складиштење података и за манипулисање са великим бројем података, што је изузетно корисно код тзв. учења путем закључивања, у којем концепту ученици доносе закључке на бази мноштва података у вези са језиком уз помоћ понуђених алата којима проверавају своје закључке, те на основу тога формирају сопствене судове, објашњења и изводе правила која се на тај начин лакше меморишу и усвајају. При томе им компјутер омогућава готово неисцрпан низ примера из различитих текстуалних извора, које наставник напросто није у стању да сам обезбеди (нпр. Оксфордски *MicroConcord*, или Лонгманов *Longman Mini-Concordancer*).

ИНТЕРНЕТ

Комуникација путем компјутера, а посебно Интернет су највише заслужни што се модерна настава страног језика све више ослања на компјутер. Данас ученици који уче страни језик имају могућност да на језику који уче интензивно и брзо комуницирају са ученицима или говорницима широм света. Ова комуникација може бити синхронизована (сви корисници су повезани и разговарају у истовремено) или асинхронизована (систем одложене поште, нпр. електронска пошта). На крају, World Wide Web, ученицима страног језика омогућава како приступ до небројено много аутентичних информација на датом језику, тако и могућности да представе и шаљу своје информације широм света.

Синхронизована или „стварна-истовремена“ комуникација се остварује помоћу посебних софтверских програма у локалној мрежи (*Daedalus Interchange*; *CommonSpace*) или на даљину, преко chat медија на Интернету (MOOs; Internet Relay Chat, или Web chat програми). Сматра се да је писани језик који ученици користе у дискусији коју остварују уз помоћ компјутера значајно комплекснији једнако у погледу лексике и синтаксе у односу на усмени језик у комуникацији лицем-у-лице.

Асинхронизована комуникација се најчешће одвија путем е-mailа који представља најдиректнију комуникацију тако што пошта долази право у индивидуалне сандучиће ученика (прималаца). Други системи асинхронизоване комуникације (bulletin boards, newsgroups – „USENET“ и web-конференције) захтевају логовање на сајтове да би се прочитала пошта и представљају мање конфорну методу. Е-mail је могуће у настави користити како би се створиле што аутентичније ситуације и остварила аутентична комуникација било са изворним говорницима, било са ученицима у другим деловима света који уче исти језик.

Истраживање употребе е-mailа у настави страног језика је прилично компликовано због тога што се комуникација одвија изван школских часова и у неконтролисаним условима. Tella (1991; 1992) је у свом истраживању пратећи размену е-mailова на часовима енглеског језика између финских ученика и ученика из Енглеске дошао до закључка да су такви часови више усмерени на ученика, у којима су и учениково време и напори усмерени на решавање задатака аутентичног читања и писања што је у корелацији са остваривањем аутентичне комуникације са ученицима - партнерима из Енглеске.

WWW

World Wide Web (www) представља један од најреволуционарнијих медија у људској историји, јер у себи укључује делом библиотеку, делом издаваштво, делом телефон, делом интерактивну телевизију. У настави страног језика га је могуће вишеструко користити; за приступ различитим лингвистичким задацима, аутентичном материјалу за читање, за симулирање комуникативних вежби као што су на пример дискусије у вези са путовањима, или као средство за објављивање неког материјала. Нема сумње да ће овај медиј у будућности заузети значајно место и у образовању, као што већ данас заузима у области бизниса и забаве.

ПЕДАГОШКИ АСПЕКТИ НАСТАВЕ ПОМОЋУ КОМПЈУТЕРА

Претпоставља се да ће будући развој комуникације у мрежи, мултимедији и вештачка интелигенција конвергирати у правцу да компјутер заузме централно место као алат и у области истраживања аутентичног језика и у настави страног

језика. Када се наша пажња буде померила са самог компјутера на његову природну интеграцију у процес наставе страног језика, тада ћемо знати да је компјутерска технологија истински заузела своје право место као важан елемент у настави и учењу страног језика. Брзи напредак технологије у области наставе страног језика помоћу компјутера је овој области резултирао производњом софтверских програма и алата који омогућавају да се лакше осмисле и дизајнирају разноврсне активности у настави и у учењу страних језика. Активности се пре свега заснивају на принципу интерактивног учења, што је важећи тренд када је у питању употреба образовне технологије и социо-когнитивног приступа учењу.

Компјутерски софтвер и алати настали у току еволуције наставе помоћу компјутера су у служби различитих педагошких циљева. Компјутер може да подучава директно, може да служи као алат који наводи ученика да истражује, решава задатке, проверава тачност и повезује ново са старим градивом, те да пружи ученицима аутентично окружење у којем уче страни језик. При томе се остварују разни нивои интеракције, од интеракције ученик-рачунар до интеракције ученик-ученици. Да сумирамо, улога компјутера у настави страног језика се може посматрати са три аспекта:

- *Компјутер као средство које подучава*: Када се употребљава на овај начин, компјутер је машина која „зна одговоре на питања“, па је његова улога да ученицима даје директну повратну информацију у облику који симулира реалност објективног теста. Овакав модел употребе компјутера представља структурални прилаз настави и погодан је за почетну наставу, јер се језичка вежбања одвијају у оквиру контролисаног окружења у којем се одвија учење страног језика.
- *Компјутер као алат*: У овом моделу заступљен је когнитивни приступ, јер се ученик доводи у ситуацију да у потрази за правилним одговором бира и контролише свој избор, па самим тим остварује интеракцију у процесу учења.
- *Компјутер као стимуланс*: Овај модел употребе компјутера је одговор на когнитивни, односно социо-когнитивни приступ учењу пошто омогућава међусобну сарадњу ученика. Она се, пре свега, огледа у томе да ученици имају прилику да међу собом дискутују и промишљају на тему језика, односно језичких задатака које решавају и структура које употребљавају, ако и у интерактивном усвајању језика у аутентичном окружењу.

Из наведеног можемо закључити да је учење страног језика помоћу компјутера педагошки оправдано јер нуди широк спектар могућности за учење, од примене контролисаног језичких вежбања и структуралног приступа учењу, до могућности аутономне експлоатације језичког материјала и могућности задовољавања прагматичних потреба у области електронске писмености ученика и студената.

Педагошки аспекти учења страног језика помоћу компјутера се огледају у следећим карактеристикама:

Учење је ефикасније

Интегрисање компјутера и мултимедија у наставу страних језика доприноси ефикаснијим исходима те наставе, јер додатним потенцијалом обогаћује окружење у којем се учи, што се огледа у томе што:

- 1) Медији нуде различите и интегрисане изворе и могућност њиховог комбиновања,
- 2) Омогућују интерактивност и повезивање података,
- 3) Омогућују лак и брз приступ информацијама и подацима,
- 4) Нуде велики број података.

Мање или више, горе наведене карактеристике зависе од педагошке оправданости примене компјутеризоване наставе и мултимедија, од одређеног софтвера који се користи, од наставне ситуације и особина самих ученика.

Могућности комбиновања медија

У настави страног језика могу се користити све врсте медија као писани текстови, слике, звук и видео записи. Сваки од поменутих медија шаље одређену поруку и на себи својствен начин може да поспешу језичку комуникацију. Моћ управо лежи у синхронизованој употреби више медија истовремено уз ангажовање више чула. На пример, звук, покретне слике и написане речи значе потпунији језички инпут који користи два сензорна канала – чуло вида за видео и текст и чуло слуха за глас. Када овоме додамо и елемент чињења и учествовања можемо имати веома моћан алат за учење. Овакво средство ученику може помоћи да види, чује, каже, уради и добије повратну информацију о свом раду.

Интерактивност

Снага материјала које добијамо помоћу компјутера лежи у чињеници да такав материјал ствара ситуацију у којој ученик ради сам или у групи и при том остварује интеракцију са датим и сличним материјалима. Таква интерактивност омогућава ученицима контролу над елементима учења тако што им омогућава да материјалу приступају када пожелу и да раде оно што одаберу. Они више нису пасивни већ ангажовано раде и промишљају о језику, реагују на њега и тако постају укључени у процес активног учења. Интерактивни приступ им омогућава да бирају материјал за учење, користе референтне изворе знања, проверавају своје разумевање и продуктивно реагују на добијену повратну информацију, те на тај начин имају могућност да проверавају, појасне и потврђују своје разумевање језика.

Поштовање индивидуалних разлика ученика

Ученици страног језика се разликују међу собом по потребама, интересовању, мотивацији, стилу учења итд. Особина мултимедија да се флексибилно користе као извор за самообразовање може бити од велике користи када су у питању наведене разлике међу ученицима. Ученици се могу усредсредити на са-

мо оне области језика у којима им је потребна помоћ у учењу, а могу занемарити неке друге области. Сами бирају шта, када, којом брзином и колико ће учити, што у потпуности поштује индивидуалност сваког ученика у процесу учења.

Аутономност и контролисање учења

Као и код извора намењених самосталном учењу, ученик треба да преузме одговорност за своје одлуке и код употребе мултимедија. Он одлучује о томе шта, када, како и колико ће учити. Мултимедији са богатом садржином материјала и уграђеним повратним одговорима су веома прикладни за аутономно учење. Он и ученици који су овладали вештином аутономног учења боље уче страни језик, те овладавање вештином аутономног учења ученицима може само донети одређену корист.

Приватност

Рад на компјутеру је индивидуалан и спада у домен приватности, јер ученикове погрешке нису изложене суду осталих ученика, а понекад ни суду наставника. Не постоји притисак, нити страх од неуспеха, што посебно погодује слабијим ученицима који се ослобађају да истражују и оне области за које нису имали храбрости да јавно признају да не разумеју.

Флексибилност

Мултимедији се могу користити на различите начине и у различитим ситуацијама. Како је већ претходно речено, најчешћа и најочигледнија употреба је употреба компјутера као извора знања којем приступамо самостално. Материјали се могу користити за курсеве, програмске садржаје, за домаће задатке намењене ученицима, односно за активности на самом часу. Ови материјали који садрже текст, звук, дигитални видео запис, вежбе граматике и вокабулара и сл. могу послужити и наставницима у припреми часова предавања и разноврсних облика вежбања. На пример, www нуди ученицима могућност да истражују материјале које могу искористити за презентацију на часовима, или као корисну информацију при изради одређеног пројекта. Ученици окупљени око рачунара такав материјал могу користити и као основу за групни рад, дискусију, односно заједничко одлучивање. И најзад, погодности мултимедија омогућавају сваком појединачном наставнику страног језика да CD-ROM намењен учењу језика у настави експлоатишу у целини или да по потреби користе само одређене садржаје по избору.

Улога наставника се мења

Употреба мултимедија драматично утиче на промену улоге коју наставник заузима у учењу страног језика. Наставник је сада ослобођен обавезе да сам осмишљава унос информација, да прати и укључује видео и касете, да бира наставни материјал прилагођен просечном ученику и циљевима масовног учења, да свим ученицима даје повратну информацију – он постаје слободан да ради

индивидуално са сваким учеником. Његова стручност и време сада може да се усмери на то да надгледа и контролише рад појединца, да пружа савете и помаже при решавању одређених проблема и недоумица, јер компјутер и мултимедији у процес учења уносе нове димензије (контролу, ритам, брзину, избор, стил, материјал, итд.).

Рационалности

Рационалност учења се огледа у уштеди времена, количини доступног материјала и броју ученика – учесника. Мултимедијски софтвер има предности над традиционалним медијима јер пружа ученицима могућност да лакше приступе мноштву стварних података (речници, лексикони, енциклопедије, граматичка објашњења и сл.)

Самопошврђивање

Данас је компјутер свеprisутан у сваком сегменту живота и његова корист је опште доказана. Примена компјутера у учењу страног језика у себи носи велику вредност модерног алата за свет реалности. Многи млади у свету су се већ сродили са компјутером када је у питању сфера забаве или учења, стога учење страног језика помоћу компјутера има за њих велику личну вредност кроз коју се они самопотврђују. За оне ученике који још нису у потпуности овладали компјутером, компјутер у учењу језика може представљати додатни подстицај за њихово брже увођење у свет компјутера.

Повећана мотивисаности

Искуства у свету недвосмислено говоре да се компјутер у настави страног језика прихвата са ентузијазмом, јер је за ученике занимљивији од већ традиционалних уџбеника, касета или видеа. Разлог вероватно лежи у чињеници да компјутер представља нешто ново и савремено, односно у допадљивим особинама мултимедија, или заправо у обе чињенице.

Могућности ионављања

Компјутер је неуморни радник и за разлику од наставника може да ради без прекида. На интерактивну природу мултимедијског софтвера и дате задатке, ученици реагују преко тастатуре или миша тако што дају и повратно добијају одговоре и евалуацију својих постигнућа. Све ово може да траје готово унедоглед, што није случај са наставником или писаним материјалом.

Ауθενитичности материјала

По нашем мишљењу, ни један уџбеник или приручник намењен учењу језика не садржи аутентичне језичке ситуације и језик до појаве CD ROM-ова и World Web сајтова. На исти начин на који смо у учењу страног језика својевремено прихватили употребу аутентичних материјала (ТВ, новине, радио), данас с правом прихватамо употребу CD ROM-а и Web сајта.

УЛОГА КОМПЈУТЕРА У ПРОМОВИСАЊУ АУТОНОМНОГ УЧЕЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА

У свету су рађена многобројна истраживања везана за утицај који употреба компјутера у настави страног језика има на понашање ученика и мотивацију за учење. Генерално, ова истраживања показују да ученици имају позитиван однос према употреби образовних технологија у настави; у односу на традиционалну наставу, они преферирају наставу која је флексибилна и оријентисана на учење јер таква настава код њих развија осећање сопствене важности и компетенције која проистиче из успешног самосталног решавања задатака који се пред њих постављају у настави.

Теорија аутономног учења и само-инструкције је област која се у великој мери ослања на употребу мултимедија. Окружења у којима се страни језик учи посредством мултимедија су првенствено креирана за и намењена самосталном учењу. Она садрже аутентичан инпут и смислене језичке задатке намењене учењу са повратним информацијама, те кориснику пружају могућност манипулисања. Због тога могу имати велики потенцијал у промовисању аутономног учења страног језика. Аутономно учење страног језика се односи на оне ситуације у којима су ученици самоусмерени, односно способни да сами одреде циљеве учења, самостално бирају начин како да те циљеве остваре, те да оцењују своје напредовање. Циљ је да се одговорност за учење пренесе на онога ко учи. Dickinson (1987) посебно наглашава разлоге који говоре у прилог самосталног учења страног језика. Први је чисто практичан разлог који се односи на обавезу похађања наставе. Други се односи на индивидуалне разлике ученика у односу на стил учења, способности, циљеве, мотивацију и стратегије учења. Трећи разлог се односи на шире педагошке циљеве који укључују друштвену потребу за доживотним и континуираним учењем и изграђивањем „доброг“ ученика што је у тесној вези са проналажењем најбољих стратегија учења.

ЕКСПЛОАТАЦИЈА КОМПЈУТЕРСКИХ ИЗВОРА

Чињеница да у себи интегришу различите медије чини рачунарски софтвер потпуно другачијим средством за учење јер ученику омогућава разне нивое интеракције – од простог избора пута којим ће се кретати кроз софтвер, до виших нивоа интеракције (нпр. промена тока дијалога помоћу избора и проналажења одређених или могућих одговора). Овакав вишеслојни прилаз који омогућава софтвер се разликује од једнозначног прилаза који је присутан код традиционалних медија, нарочито кад је у питању књига. То је од нарочите важности за наставу страног језика јер ученицима омогућава да више пута приступе вокабулару и језичким структурама у сваком новонасталом контексту који се често јавља у учењу језика.

Ова чињеница може представљати и додатну мотивацију за слабије и недовољно мотивисане ученике, јер им омогућава додатни увид у материју која се учи.

Један од најзначајнијих аспеката интеракције је повратна информација. Савремени рачунарски софтвер намењен учењу страног језика обично нуди могућност добијања директне повратне информације што омогућава ученицима да стекну правовремен увид у погрешке, односно да добију упутство или додатно објашњење које им помаже да те погрешке исправе. Чињеница да ученици могу самосталним радом, кроз повезивање нових са претходно наученим концептима и кроз могућност више покушаја да сами дођу до правилних решења задатака чини њихово учење ефикаснијим, а знање трајнијим.

Конструктивна медијација промовише ефикасну употребу различитих извора за самообразовање и доприноси изграђивању свести о коришћењу компјутера у учењу страног језика. Компјутер као медиј генерише и подстиче редовит и систематски приступ самосталном учењу помоћу употребе софтверских програма и алата, те кроз решавање задатака и израду пројеката усмерених на циљеве ученици развијају и овладавају језичким вештинама и стичу свест о језику и његовој употреби. При томе треба водити рачуна да се софтверски програми и алати морају заснивати на педагошким принципима који су усклађени са педагошким захтевима који имају за циљ усвајање, односно развијање рецептивних језичких вештина и са онима којима је циљ да развијају продуктивне вештине, или примену тих вештина у пракси.

Програми за развијање рецептивних вештина

Данас на тржишту, као и на Интернету постоји низ ауторизованих програма намењених учењу страних језика. Већина тих програма дозвољава да се текстови намењени за читање или слушање обликују тако да одговарају потребама циљне групе ученика. Обично садрже веома богат репертоар активности (нпр. задаци придруживања, припајања, попуњавања празнина и сл.). Такви програми (нпр. www.hotpotatoes.net) су најчешће намењени почетницима и ученицима са слабијим предзнањем и воде их контролисано кроз усмене и писмене вежбе, постепено их припремајући на прелазак на фазу комуникативне употребе језика. То се постиже увођењем додатних информација који омогућавају ученицима да њима манипулишу, да бирају одговоре, истражују језичке облике и/или садржаје. Решавајући постављене задатке на тај начин ученици све више постају независни у раду и учењу које се одвија у задатим оквирима.

Програми за развијање продуктивних вештина

Употреба Word процесора је од велике користи у учењу језика. Овај алат, намењен првенствено језичкој вештини писања, се може користити и у индивидуалном и у групном, сарадничком учењу. Поменути софтвер омогућава ученицима да пишу, прегледају, проверавају, бришу, поново пишу све до коначне верзије што води квалитетнијим исходима.

Што се тиче развијања вештина говора, развој технологије још увек није понудио задовољавајуће средство помоћу којег би се могле увежбавати све вештине говора, осим изговора. За вежбање изговора се обично користи CD ROM са снимљеним изворним говорником и техником „слушај и понови“. И поред тога, добро структуриран и правилно коришћен компјутерски материјал подстиче ученике да се лакше и одважније самостално изражавају на страном језику и да остварују комуникацију међу собом.

Развијање језичке свести

Претраживање текстова омогућује ученицима да користе одређене речи, да размишљају о њиховој употреби, те на тај начин израђују свест о језику. Веб-претраживање омогућава приступ многим сајтовима намењених вежбању страног језика који ученицима омогућавају избор између мноштва материјала намењеног вежбању вокабулара или граматике (нпр. <http://www.manythings.org/cs/>, <http://www.pacificnet.net/~sperling/quiz/>, <http://www.illustratedvocabulary.ip-providence.net/>).

Учење помоћу израде пројекта

Не само да Интернет нуди материјал за контролисано вежбање језика, већ поред тога нуди и одређене веб-сајтове са посебно креираним и педагошки усмереним садржајима који подстичу развој вештина читања и писања и сарадње у оквиру израде одређеног пројекта. Израда пројекта од ученика захтева сложенији приступ који укључује претраживање и одабир података у вези са темом заданог пројекта, односно уводи ученике у истраживачки рад.

Комуникација

Интернет је моћно средство у развијању вештине комуникације. Комуникација се може остварити посредством четовања (chat), дискусионих форума, електронске поште (e-mail), или преко виртуелних домена као што је MOOs (Multiple-user-domains Object Oriented). У настави страног језика се посебно препоручује, као педагошки оправдана и сврсисходна употреба СМС технологија (Computer-mediated Communication). Као прво, сматра се да учесници који комуницирају путем Интернета користе сложеније и тачније језичке облике и структуре него када комуницирају лицем-у-лице. Као друго, учесници се укључују у аутентичан дискурс међународних заједница, што развија свест о интеркултуралности, алтернативним начинима размишљања и свест о појединцу као делу света.

Закључак

Настава усмерена на учење која користи савремене образовне технологије, је данас постала императив и незамислива је без употребе компјутера. Учење страних језика, пре свега енглеског језика као језика глобалне комуникације, такође. Када је о томе реч, школа и учионица, та класична окружења у којима се од-

вија учење више не представљају једину средину у којој је то могуће остварити, првенствено у сфери учења страног језика. Класична настава у којој наставник страног језика подучава више „о језику“ , а мање „језик“ се данас сматра превазиђеном. У том смислу, задатак наставника страног језика је и да код ученика подстиче и развија самосталне активности које би требале да постепено доведу до тога да ученик постане аутономан у учењу. Уместо да ученицима искључиво пружа знање, улога школе је да их научи да преузму одговорност за своје учење тако што ће их обучити за тај одговоран задатак, који се састоји у стварању предуслова за трансформисање ученика од пасивног ка активном и самосвесном ученику. Учење страног језика је тесно повезано са развојем социјалне свести, лингвистичке свести и свести о самом себи. То је у настави могуће постићи посредством реципрочне медијације, употребом материјала доступног на рачунару и помоћу задатака који подстичу мотивацију и потврђују вредност ученикових активности, те изграђују свест о сопственој језичкој компетенцији.

Развој образовних технологија уклања границе, отвара нове путеве, додељује нове улоге и захтева нове парадигме наставе. Они наставници страног језика који активно користе нове технологије у наставном процесу су већ открили нове начине у подучавању ученика језичким вештинама. Без сумње су схватили да чињеница да ученици данас користе компјутер и Интернет значи да је то и за ученике и за наставнике једно ново узбудљиво и инспиративно искуство у учењу страног језика. Настава страног језика тако омогућава флексибилне концепте, интердисциплинарно учење, интегрисање технологије и индивидуализовано учење. Можда је више од било ког другог предмета, настава страног (енглеског) језика прикладна за иновације, примену индивидуалних стилова учења и експериментисање. Врата учионице су постала отворена за откривање нових светова, нових пријатеља и нових идеја, што нове наставне концепте чини изазовним и примамљивим. У ери информатике и друштву знања могуће је претпоставити да ће способност успешног читања, писања и комуницирања помоћу умрежених компјутера постати најважнија вештина у скоро свим сферама живота. Зато ће се питање улоге информационих технологија у настави страног језика ускоро (најпре у високо развијеним земљама) вероватно преиначити у питање каква је улога наставе страног језика у информационим технологијама? Могући претпостављени одговор би гласио да „ученике треба припремати да функционишу у умреженом друштву те да ће управо то постати главна улога наставе страног језика. То се без сумње, највише односи на наставу енглеског језика, јер сви су изгледи да ће енглески језик и даље остати *lingua franca* глобалног друштва.“ (Warschauer, M., & Healey, D. (1998), прев. М. Ј.).

ЛИТЕРАТУРА И ИЗВОРИ

1. Dickinson, L. (1987) *Self-instruction in Language Learning*, CUP LLTI (Language Learning and Technology International), <http://thecity.sfsu.edu/~funweb/neteach.htm>

2. NETEACH-L (Using the Internet for teaching ESL), <http://www.latrobe.edu.au/www/education/sl/sl.html>
 3. Tella, S. (1991). *Introducing international communications networks and electronic mail into foreign language classrooms* (Research report No. 95). Department of Teacher Education, University of Helsinki.
 4. Tella, S. (1992a). *Boys, girls and e-mail: A case study in Finnish senior secondary schools*. (Research report No. 110). Department of Teacher Education, University of Helsinki.
 5. Warschauer, M., & Healey, D. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57-71. <http://www.gse.uci.edu/faculty/markw/overview.html>
-

Summary: The paper speaks about the paradigms of computer assisted language learning. Besides that, the paper gives a short review of possible ways of computer usage and indicates the importance of multimedia in contemporary foreign language instruction and future perspectives. A significant part of the paper discusses the pedagogical aspects of CALL and its role in promoting autonomous learning.

Key Words: foreign language, computer assisted language learning, multimedia, computer software, autonomous learning.

МР МИЛАН ОБРИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 004.738.12:378.096(497.113 Sombor)

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.39-50

МОДЕЛ WEB ПОРТАЛА ПЕДАГОШКОГ ФАКУЛТЕТА У СОМБОРУ ЗА СМЕР ДИЗАЈНЕР МЕДИЈА У ОБРАЗОВАЊУ СА PEF ELEARNING ПЛАТФОРМОМ

Резиме: Анализирајући потребе за образовним web порталима у Републици Србији и имајући у виду постојећу праксу, страна искуства и теоријско утемељење проблематике учења на даљину, Педагошки факултет у Сомбору је иницирао креирање образовног web портала за смер Дизајнер медија у образовању са Pef eLearning платформом. У овом моделу портала обухваћене су у потпуности методологије учења на даљину путем web-a, специфичности окружења на нашим универзитетима као и методички принципи при креирању on-line курса.

Циљ оваквог пројекта је стварање трајног извора знања који би садржавао елементе наставних програма доступних преко интернета. Употреба оваквог портала дефинише конкретна решења модернизације образовања путем web технологије и то како у традиционалним условима образовања, тако и у отвореним системима образовања на даљину.

У овом раду представљена је Pef eLearning платформа за учење на даљину која је настала као резултат вишегодишњег истраживања. Pef eLearning платформа пројектована је и софтверски грађена модуларно и као таква је отворена за даљу надоградњу.

Кључне речи: web портал, Pef eLearning, образовање на даљину.

1. Увод

Током последње две деценије модерне технологије су промениле многе аспекте нашег живота. Данас је много важније него икада раније бити доживотни ученик. образовање је постало процес који траје кроз читав живот појединца, а не нешто што се завршава у двадесетим годинама живота. Усред технолошке револуције јавља се потреба за прикупљањем, систематизацијом, обрадом, складиштењем и давањем на коришћење велике количине нових информација и то што је брже могуће. Информатичка писменост представља основни алат

данашњице и потребу сваког човека ради веће продуктивности у свом послу, тј. да се лакше користе информације као део културе и егзистенције. Е-learning представља будућност образовања. Електронско учење је више од претварања постојећег наставног материјала у мултимедијални садржај. То је управљање и дистрибуирање обуком унутар контекста on-line образовног модела. Имплементација модела електронског учења не мора да обухвати пренамену целокупног наставног садржаја. Е-learning може увелико побољшати вредност постојећег образовног материјала факултета. У данашње време слободно се може рећи да наступа друштво знања и потпуно нова цивилизација која се разликује од досадашњег друштва у свему што је до сада било познато. У друштву у којем влада високотехнолошки научни начин рада, нова вредност садржана је у прикупљању, употреби, ширењу и производњи информација и знања на брз и савремен начин. Факултет за будућност мора се базирати на новим алатима и технологијама које ће осигурати свим наставницима и студентима једноставан и брз приступ до потрбних материјала и знања за успешно напредовање.

2. ON-LINE ДИСТРИБУИРАЊЕ САДРЖАЈА

Прелазак на електронско учење не значи одбацивање постојећег садржаја за обучавање. У принципу, свака електронска датотека може се on-line дистрибуирати без обзира да ли се комплетна датотека допрема на "студентов" рачунар за локалну употребу, или се дистрибуира страницу-по-страницу кориснику који је прикључен на Интернет. Континуални медијуми (видео и аудио) који захтевају одређену временску секвенцу да би створили своје значење могу се допремати коришћењем тзв. стриминг (енгл. streaming) софтвера.

Врста садржаја која може да се дистрибуира on-line може се груписати у четири категорије:

- "Папирни" садржај, тј. Word документи, Adobe Acrobat датотеке или свака друга датотека намењена за штампање;
- Web садржај, од HTML-а до Shockwave-а;
- Континуални или стриминг медијуми, тј. RealVideo, MP3 аудио, NetShow;
- Наставни садржај у облику тзв. извршног курсвера (енгл. courseware) који се дистрибуира коришћењем традиционалних алата за ауторство (енгл. authoring) као што су Authorware, ToolBook и други, припремљеног за дистрибуирање на дискетама, компакт диску или преко рачунарске мреже.

Успешно коришћење електронског учења захтева on-line еквивалент инфраструктуре. Кључна предност on-line дистрибуције лежи у способности управљања у реалном времену укупним процесом обучавања. На тај начин, руково-

диоци могу да прате напредовање студената током курса јер се све налази у бази података. Таква инфраструктура захтева следеће компоненте:

- Процес регистрације;
- Механизам контроле безбедности;
- Процес уписивања;
- Окружење које подржава обуку;
- Тестирање и оцењивање;
- Наставни програм;
- Праћење процеса обуке.

Наставни модел је основа учења. Он представља „алат за опстанак”. Упознаје нас са основним принципима и процесима, пружа савете за усклађивање наставних метода наставних задацима и обезбеђује принципе који воде ефикасном моделу информација за on-line дисплеј. Процес наставног модела се састоји из циклуса од четири главне активности:

1. Анализа – Одређивање потреба за учењем идентификацијом студената, установљавањем постојећег нивоа знања или достигнућа, одређивањем који се ниво знања жели постићи и на крају постављање циљева учења. То је први корак сваког комплексног пројекта је постављање реалних циљева. Да би поставили циљеве за пројекат наставног модела, морамо почети са циљном групом којој је потребна обука. Анализирати потенцијалне студенте да би одредили њихове способности и потребу за учењем. Затим да упоредимо циљни ниво знања или достигнућа са постојећим нивоом сваког студента па да одредимо који курс или програм морамо/можемо предавати.
2. Модел – Одлука како постићи циљеве прецизним одређивањем предмета учења и планирањем поступака да се сваки постигне. У фази моделирања наставног модела, треба да преводимо наш резултат курса у одређени план. Да би ово постигли, морамо изделити циљ високог нивоа у подциљеве нижих нивоа све док сваки појединачни циљ не постане довољно специфичан да се може предавати у облику појединачног, можда комплексног вежбања за његово учење.
3. Изградња – Стварање процеса учења избором одговарајуће технике и стварањем неопходних услова. Када завршимо са рашчлањивањем свог модела, спремни смо да почнемо са изградњом свог курса. Наставни модел не прецизира средства и методе које треба да се користе да би створили искуство учења. Међутим, важно је имати принципе наставног модела на уму кад доносимо одлуке о креирању индивидуалних мултимедијалних садржаја, предмета презентације и других компоненти курса. Да би смањили развојни напор и осигурали константно висок квалитет, добро је да почнемо фазу изградње креирањем

шаблона страница и других елемената који се више пута могу искористити за уобичајене странице и типове интеракција.

4. Евалуација – Процена ефикасности курса упоређивањем резултата учења са циљевима учења. Ниједан курс није савршен и сваки курс се може побољшати. Чим почнемо са изградњом свог курса, треба да процењујемо његову ефикасност. Таква процена ће бити водич у напорима да континуирано побољшамо наш курс.

3. ОБРАЗОВАЊЕ НА ДАЉИНУ

Велики број светски признатих високошколских установа у свом програму студија примењује ову категорију учења. Учење на даљину односно “distance learning” уједно је изазов и оруђе за побољшање и унапређење образовних процеса.

Задовољавање образовних потреба студената је тежак задатак и у најбољим условима, јер захтева мотивацију, планирање и способност за анализу и примену наставног садржаја који се предаје. Успех сваког даљинског образовања лежи у највећој мери на леђима наставника. На пример, наставник мора:

- Разумети карактеристике и потребе удаљених студената;
- Прилагодити стил предавања;
- Развити радно разумевање технологије, али остати усредсређен на своју наставну улогу;
- Функционисати успешно као вешт асистент и предавач.

Асистенти служе као мост између студената и наставника. Да би био успешан, асистент мора разумети и студенте и испунити очекивања предметног наставника. Помоћно особље обезбеђује да безброј детаља који су неопходни за успех програма буду правовремено решени. Услуге помоћног особља обухватају:

- регистрацију студената,
- дистрибуцију материјала,
- обраду извештаја са оценама,
- одржавање техничке опреме итд.

Помоћно особље је стварно уље које даљинско образовање одржава подмазаним. Администратори помажу да се постигне консензус, доносе одлуке и служе као судије. Они блиско сарађују са свим особљем да би обезбедили да се технолошки ресурси ефикасно користе у циљу унапређења академске мисије наставника. Они одржавају академски фокус установе, схватајући да је задовољење образовних потреба удаљених студената њихов крајњи циљ.

4. НАСТАВА НОВЕ ГЕНЕРАЦИЈЕ

Класична предавања вероватно никад неће бити у потпуности замењена неком другом, 'модернијом' методом. Ипак, класична предавања сигурно ће морати бити допуњавана свим постојећим и неким будућим новим технологијама. Јер суштина сваког курса и предавања је усвајање знања, а усвајање знања ваља олакшати употребом свих средстава која нам стоје на располагању. Курсеви нове генерације представљају комбинацију „старог“ и „новог“ начина усвајања знања. Притом се ни један начин не сме подценити и унапред одбацити, јер сваки од њих има својих предности и мана. Стога је прави изазов у курсевима нове генерације проналажење идеалног опсега та два начина преноса знања.

Савремена настава мора бити способна да представи информацију на више начина и из различитих извора. Да би се обезбедила максимална флексибилност, морају да се комбинују рачунарска, видео и мрежна технологија. Због обима укључених технологија, у настави се мора обезбедити технолошки мост између традиционалне аналогне/једносмерне технологије и еволутивне дигиталне/интерактивне технологије. Интернет има енормни потенцијал за стварање окружења које подстиче раст бројности доживотних ученика. Са Интернетом настава може да се прошири тако да обухвати интеракцију са другим студентима, са експертима у академијама, музејима, фирмама и заједницом у целини.

5. WEB ПОРТАЛ И PEF ELEARNING ПЛАТФОРМА ЗА УЧЕЊЕ НА ДАЉИНУ

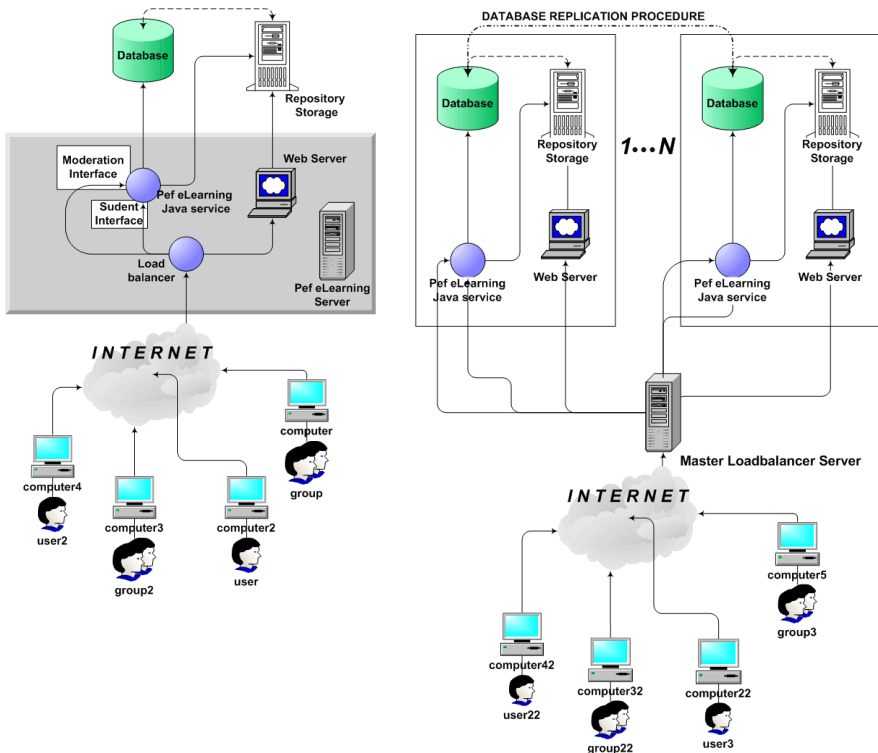
Међу корисницима интернета се често чује питање: „Зашто уопште користити web портал данас уместо обичне web странице или неког претраживача?“

Главна намена портала је заправо да уклоне «буку» Интернета и да из те буке филтрирају корисне садржаје. На тај начин корисници могу уштедети много времена у идентификовању садржаја и web страница које су им потребне. Неколико дефиниција web портала:

- портали су "врата" у Интернет;
- web страница која представља полазну тачку према другим одређеним и активностима на Интернету;
- скуп интегрисаних програма дизајнираних са сврхом да омогуће кориснику што лакши преглед и коришћење различитих информација и одређених сервиса.

Peф eLearning је модел платформе за учење на даљину заснован на коришћењу савремене ICT технологије у готово свим елементима процеса учења.

Учење у мрежи рачунара преко Интернета, односно Интранета представља основну идеју овог система. Интернет односно Интранет се користи за остваривање услова за интеракцију корисника са садржајем, предавачима (ауторима) и осталим учесницима у Pef e-Learning моделу учења. Ово софтверско решење задовољава све будуће очекиване потребе одржавања образовних курсева различитих врста: курсеви рачунара, страних језика, тематски семинари, пословни курсеви, предмети из традиционалног школства (математика, физика, историја итд.). **Pef eLearning** омогућава рад и комплетно управљање курсевима и пројектима на Интернету, остваривање двосмерне комуникације и размене података, управљање корисницима, складиштење података на серверу као и on-line тестирање. Систем је генерално намењен свим организацијама које организују обуке кадрова или образовним установама без разлике.



Основна мрежна архитџектура

Најредна мрежна архитџектура

Мрежна архитџектура Pef eLearning илајџформе

Web портал за смер Дизајнер медија у образовању и Pef eLearning платформа за учење на даљину су доступни на web адреси <http://pef.ucf.so.ac.yu>.

The screenshot displays the Pef eLearning web portal interface. On the left, there is a navigation menu with sections: MENI (Početna, Podaci o korisniku, Oglasna tabla, Dostupni kursevi/projekti, Svi kursevi, Webmail, Forum, Chat, Faq, Kraj rada), AKCIJE (Dodaj folder, Dodaj dokument, Dodaj link, Kreiraj podsetnik), and KURS (Spisak kurseva, Kreiraj kurs/projekt, Spisak testova, Kreiranje testa, Spisak korisnika, Dodaj korisnika, Dodaj oglas, Dodaj faq). The main content area is titled 'KURS' and shows 'KORISNIK: milan'. It displays 'Folder kursa' with 'Naziv kursa: ITuO'. Below this, 'Dostupni testovi:' are listed in a table:

Ime	Kreirano
Hebako	2007-03-23 01:11:29
Primer testa	2007-03-07 09:24:06

Buttons for 'Evidencija prisutnosti' and 'Rezultati testa' are visible. Below, 'Tekući direktorijum: /course/ITuO/Vezbe/' is shown with a table of files:

-	Tip	Naziv dokumenta	Veličina	Izmenjeno
<input type="checkbox"/>	UP	UP	---	---
<input type="checkbox"/>	Folder	Power Point	---	2007-03-06
<input type="checkbox"/>	Folder	Front Page	---	2007-03-06
<input type="checkbox"/>	Folder	Word	---	2007-03-06
<input type="checkbox"/>	Folder	Excel	---	2007-03-06

Buttons for 'Kopiraj', 'Iseci', 'Zalepi', 'Preimenuj', and 'Obriši' are at the bottom. The footer reads 'Pef eLearning © 2007'.

Изглед окружења Pef eLearning платформе

Технологије израде web портала и Pef eLearning платформе

Apache Web Server

Ово је сигурно најпопуларнији и најбољи web сервер који постоји данас. Популарност овог пројекта отвореног кода (open source пројекта) је велика из неколико значајних разлога стабилност, поузданост, робусност и чињеница да је бесплатан. Интернет сајтови који имају велику посећеност често су хостовани на овим серверима, што је доказ да сервер ради добро и под великим оптерећењима. Верује се да 85 % светског тржишта припада Apache-у.

Tomcat

Tomcat сервер је Java servlet контејнер који користи стандардну “Референтну Имплементацију” Java servlet и Java Server Pages технологија. Ово је

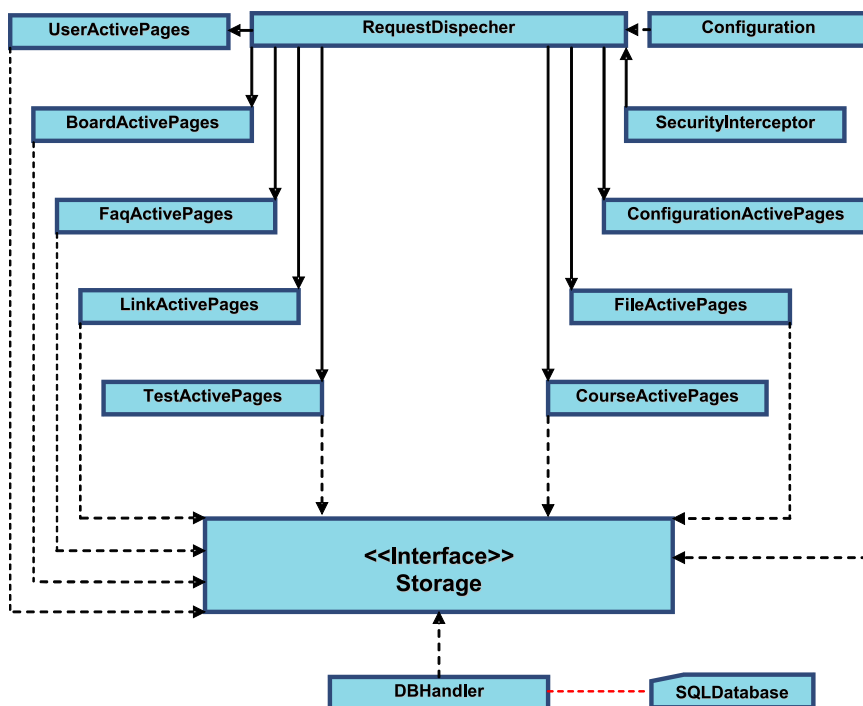
још један пројекат Apache Software Foundation компаније. Налази се већ неколико година на тржишту и показало се да га програмери радо користе као развојни (development) сервер, мада је неретко случај да се користи и као дистрибутивни (release) сервер. Ово је такође open source пројекат, добро је тестиран, редовно се одржава и надограђује.

MySQL

MySQL MySQL је најпознатији open source RDBMS (Relational Data Base Management System). Ово је пројекат Шведске компаније MySQL AB, добро је тестиран и редовно се надограђује. Годинама MySQL је еволуирао од мале скромне базе података, у озбиљног противника својим комерцијалним конкурентима. Могућност удаљене (remote) администрације и добар систем за креирање резервних копија и репликацију као и могућност коришћења у неколико модова рада (master, slave, standalone) је натерао конкуренте да такође издају бесплатну верзију својих сервера. У сваком случају MySQL је задао врло високе стандарде у погледу RDBMS софтвера.

Јава класе

- RequestDispatcher - Ова класа је задужена за дистрибуцију долазних захтева. Прихвата сваки захтев и ради “заједничко” процесирање т.ј процесирање које треба да се примени на сваки захтев. Затим одлучује коју од ActivePages класа треба да позове ради даље обраде захтева.
- SecurityInterceptor - Ова класа пресреће сваки захтев, и процењује да ли тај корисник сме да користи функционалност коју захтева. Исто тако преумерава не ауторизоване кориснике на страницу за логовање.
- Configuration - Configuration класи се претходно конфигуришу параметри свих класа које ће да се користе. Затим се из RequestDispatchera, у зависности на који се линк кликне, користи нека од ActivePages (UserActivePages, CourseActivePages ...)
- ActivePages класе - Ово је скуп класа које раде процесирање захтева за специфичне потребе. Нпр. UserActivePages је класа која обрађује захтеве везане за појединачног корисника.
- Storage - Ово је интерфејс према систему за складиштење података, т.ј. скуп функционалности који треба да буде подржан да би Storage System могао да обавља своју функцију. Тренутно је имплементиран Систем за складиштење података у RDB, али се планира у скорој будућности да ће се увести RAMHandler. Поред овога могући су и FileSystemHandler, TCP handler итд.
- DBHandler - Ова класа енкапсулира рад са RDB и представља Business слој у Pef eLearning апликацији. У њој се серијализују јавини објекти директно у базу података.



Дијаграм организације јава кода

Планови за побољшања у наредним верзијама:

- Увођење Template механизма,
- AJAX (рационално коришћење пропусног опсега),
- Stuts tags (напредно коришћење GUI библиотека),
- Strus (Напредни Java Framework за манипулацију подацима),
- Увођење напредних окружења за рад (framework) са базама података Hibernate /JPOX,...

6. ЗАКЉУЧАК

Интернет, нове технологије и учење на даљину све више играју врло битну улогу у нашим животима. Прихватајући те иновације и изазове тимски рад стручњака са Педагошког факултета у Сомбору је кренуо у сусрет променама. Pef eLearning платформа настала у оквиру овог рада је имплементирана у другом семестру 2006/07 године за потребе студената и наставника образовног профила „Дизајнер медија у образовању“.

Употребна вредност и оправданост изградње овог модела се огледају у следећем:

- све информације на једном месту;
- једноставно коришћење од стране свих учесника;
- могућност преузимања и додавања докумената;
- поседује систем креирања курсева и пројеката;
- једноставност публикације садржаја;
- брза дистрибуција садржаја;
- систем тестирања;
- рад у Интранет и Интернет варијанти;
- подршку за српски и енглески језик;
- могућност избора стила – радног окружења;
- вишеструки систем обавештавања;
- коришћење без посебних захтева за крајњег корисника итд.

Надамо се да ћемо овим подухватом побудити и друге институције да крену путем удруживања и креирања образовних web портала, као извора знања, и креирања сопствених платформи где се са лакоћом могу унети измене које захтевају корисници или тржиште. Ове могућности, ако се правилно искористе, могу отворити потпуно нове хоризонте за наставнике и ученике нове генерације.

ЛИТЕРАТУРА

1. Barron, E. A.: A Teacher's Guide to Distance Learning, University of South Florida, <http://fcit.coedu.usf.edu/DISTANCE/>, 1999.
2. McGreal, R. & Elliot, M. (2004). Technologies of Online Learning (e-Learning), in Anderson, T. The Theory and Practice of Online Learning
3. Soleša, D., Nadrljanski, Đ.: Conceptual Basis Of Distant Learning In Serbia – Draft Version, **European Conference on Educational Research Faculty of Educational Research, University of Hamburg**, 2003.
4. Soleša, D: Образовна tehnologija, Univerzitet u Novom Sadu, Pedagoški fakultet, Sombor, 2006.
5. Soleša, D. and all: „New generation school“, Ours School No. 1-2, Faculty of Philosophy, Banja Luka, pg. 5-15, 2004.
6. Солеша, Д: Информатичке технологије, Универзитет у Новом Саду, Педагошки факултет, Сомбор, 2004.
7. Soleša, D.: Didactical aspects of distance learning, Faculty of Philosophy, Banja Luka, NO 1-2, str. 98 – 113, 2002.
8. Toikkanen, T., Pietarila, J. Fle3 User Manual, University of Art and Design Helsinki, http://fle3.uiah.fi/FLE_user_manual/index.html, 2003.
9. Wiley, David. (2003). “Learning objects: difficulties and opportunities”.

10. <http://www.statsoftinc.com/textbook/glosfra.html>
 11. <http://www.ucf.so.ac.yu>
 12. <http://pef.ucf.so.ac.yu>
 13. <http://www.edutools.info>
 14. <http://www.urova.fi>
 15. <http://www-mat.pfmb.uni-mb.si>
-

Summary: After the needs analysis of web portals in the Republic of Serbia, with respect to contemporary practice, foreign experience and theoretical background of distant learning, Faculty of Education in Sombor started to realize the initiative of creating an educational web portal with Pef eLearning platform. This portal model fully includes web distant learning methodology, environmental particularities at our universities as well as methodical principles in creating on-line courses.

This project aimed to develop a permanent knowledge source providing elements of study programmes that can be accessed by Internet. The use of such a portal clearly defines some concrete solutions to education up-date by the use of web technology in both traditional education environments and open systems of distant education.

In this paper we have presented the Pef eLearning platform for distance learning, which is the result of many years research. The Pef learning platform has been designed and software built in modularly and still can be built onto.

Key words: web portal, Pef eLearning, distant learning.

ОБРАЗОВАЊЕ И СТРУЧНО УСАВРШАВАЊЕ НАСТАВНИКА

ДР ПРВОСЛАВ ЈАНКОВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 37/.011.3-051

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.51-62

ПРЕТПОСТАВКЕ УСПЕШНОГ ОБРАЗОВАЊА ВАСПИТАЧА

Резиме: Успешно функционисање система предшколског васпитања и образовања деце највише је у вези са позитивном селекцијом, квалитетним образовањем и добро осмишљеним професионалним развојем или стручним усавршавањем васпитача. Како се у нашој земљи врше опсежне припреме за прелазак на нов систем образовању васпитача одлучили смо се да у овом раду критички оценимо неке од важнијих претпоставки за то. Пре свега оних које су у вези са досадашњим искуством, светским трендовима, модернијим гледањем на проблеме професионалне улоге, селекције, базичног образовања и стручног усавршавања васпитача као и онога што је неопходно чинити у погледу осмишљавања боље концепције и квалитетнијих наставних планова и програма.

Кључне речи: васпитач, професионална улога, компетентност, селекција, припрема, професионални развој.

ПОЛАЗНЕ ОСНОВЕ НОВЕ КОНЦЕПЦИЈЕ ОБРАЗОВАЊА ВАСПИТАЧА

Универзални класични је захтев сваке кадровске припреме да се она мора темељити на актуелној професионалној улози и захтевима рада занимања за којег се припрема кадрова врши. То је и данас основна претпоставка и успешне припреме васпитача за установе предшколског васпитања и образовања деце. Осталим претпоставкама такве припреме или образовања могле би се сматрати следеће: *праћење кретања или трендова образовања васпитача у свету, а пре свега у земљама Европске уније; уважавање начела изв. Болоњске декларације; усавршавање садржаја, начина и других питања припреме са одредбама нашег Закона о високом образовању; усавршавање са извршеним или очекиваним реформским променама у нашем основном образовању и васпитању; узимање у обзир домаћег*

позитивної іскуства и, коначно, свега онога што се испољило као слабости у постојећем систему образовања и стручној усавршавања васпитача, на чему се не само рећко до сада задржавала наша пажња у вези са њим на бројним стручним или научним скуповима на којима је последњих година разматрана ова тема. У истом смислу за окосницу усейне припреме будућих васпитача можемо сматрати и све оно што се показало као позитивно свейско искуство, па и оно што би у том смислу могло да послужи а у вези је са нивоом досадашњеј научној достижноћа.

Осим изнетог, у прилог квалитетније припреме будућих васпитача могао би ићи и консензус који је постигнут израдом неколико прихватљивих модела наставног плана и програма на чијој се изради у скоро двогодишњем раду ангажовало неколико стручних тимова сачињених од наставника на нивоу Заједнице виших школа за образовање васпитача Србије.

У овом раду ми ћемо се критички осврнути на неке од наведених претпоставки јер налазимо да нам то може помоћи да одговоримо на кључна питања припреме васпитача као што су:

1. какав нам је васпитач потребан с обзиром на пожељне његове професионалне компетенције и, у вези с тим, примењиве критеријуме одабира у процесу школске селекције;
2. на којој врсти школе или факултета да се будући васпитачи образују;
3. какви су услови потребни за квалитетну теоријску и практичну припрему васпитача;
4. какав систем стручног усавршавања васпитача нама највише одговара и
5. шта у битном треба да карактерише оперативно примењив наставни план и пратеће наставне програме.

ПРОФЕСИОНАЛНА УЛОГА И ПОСЛОВИ ВАСПИТАЧА

Професионална улога васпитача слична је улози коју имају и остали професорни радници, пре свега учитељи јер су васпитач и учитељ два најсроднија занимања у овој струци. Због тога није сувишно подсетити се да су се они традиционално припремали заједно и на сличан начин.

За разлику од прошлих времена када се улога васпитача углавном сводила на то да више примењује прописани програм васпитања деце у доби 3 до 7 година данас је светски тренд да васпитач сам мора креирати такав програм како би га могао стваралачки примењивати с обзиром на актуелне васпитни циљеве, дату ситуацију и разлике у когнитивним стиливима, способностима и другим својствима деце коју васпитава.

Према ономе што произилази из професионалне улоге васпитача, очекиваних исхода или циљева у домену предшколског васпитања и образовања, светских тенденција и наше политике у сфери образовања, улоге сегмента инс-

титucionalног предшколског васпитања у целини нашег образовног система и сл. најважније професионалне компетенције васпитача данас се претежно доводе у везу са извршавањем одређених послова и радних задатака, а што је реално могуће остварити само на основу следећег:

- познавања теорије и праксе васпитања (посебно знања у вези са развојем и васпитањем деце);
- оспособљености за сопствено целоживотно образовање и професионални развој (посебно у виду иновација данас познатијих под називом »акциона истраживања«), односно решавања проблема у пракси као посебног вида стручног усавршавања у партнерству са децом, колегама и родитељима) (Пешић, М. 1998);
- знања и способности за критичко промишљање, истраживачки рад и решавање практичних проблема;
- поседовања тзв. педагошких способности или »педагошке компетенције« (А. Стојановић, 2006), у смислу вештине приближавања деци мање разумљивих и сложенијих појава у природи и друштву;
- знања и способности потребних за властито креирање васпитно-образовних планова и програма;
- знања и способности потребних за стварања васпитно подстицајне атмосфере у вртићу;
- вештине рада са малим групама и поједином децом;
- осетљивости за развојне проблеме и потребе поједине деце;
- способности за тимски рад у васпитачком колективу или партнерско деловање на релацији васпитач – родитељ или васпитач – друге стручне особе;
- знања и способност за евалуацију и самоевалуацију;
- оспособљености за коришћење новије образовне и информационе технологије;
- вештина комуницирања (вербално, говором тела, средствима ликовног или музичког изражавања, емпатијског комуницирање и сл.);
- склоности ка иновацијама;
- способности анимације и охрабривања деце итд.¹

1 Осим израза «професионалне компетенције» срећу се и други овом слични изрази. Нпр.: «компетенције», «педагошке компетенције», «социјалне компетенције», «комуникативне компетенције», «акционе компетенције», «самокомпетенције» (у смислу спремности на нова искуства) итд.

У општем смислу под израз «компетентност» би се, наводи Г. Гојков (2006, 38-39), могао подвести *капацитет* или способност за успешно остваривање личности у индивидуалном и социјалном животу. Такав капацитет могуће је у индивидуалном развоју остварити подстицањем аутономности, толерантности, партиципативности, флексибилности и других вредности присутних, пре свега, у националним образованим системима, као и у систему вредности и циљевима утканим у концепт глобалистичке европске димензије образовања.

За разлику од општег приступа појму компетентности, који се дедукује више из циљева васпитања и универзалних вредности, «професионална компетентност» се нарочито доводи у везу са знањима, вештинама и својствима личности за успешно извршавање професионалне улоге у једном занимању и радних задатака или послова који произилазе из те улоге (Н. Хавелка, 2000).

Побројаним и другим компетенцијским захтевима може удовољити само особа коју карактерише нарочит склоп особина личности јер је одавно познато да васпитач више васпитава снагом своје личности него знањем. Тај нарочит склоп личности, што се тиче црта које су више конституционално условљене, обезбеђује се применом одговарајућих критеријума селекције будућих васпитача. Што се тиче општих и стручних знања то је нешто што се више постиже базичним образовањем, радним искуством и одговарајућим перманентним стручним усавршавањем.

Традиционална концепцији припреме васпитача више је била усмерена на то да се обезбеди нека врста глобалне припреме васпитача у смислу: да се он професионално оспособи да остваривање васпитне циљеве дефинисане у најопштијем смислу. Међутим, данас се поред тога инсистира и на компетентности (стручности, професионалности) за тачно утврђене најважније послове у васпитачке струке или занимања. Тако нпр. од васпитача се очекује да може успешно креирати програм, припремити планове свог рада, вршити евалуацију и самоевалуацију, разумети децу и сл. Дакле, професионално компетентан васпитач је оспособљен да сваки од ових и сличних задатака успешно извршава.

РЕФЛЕКСИЈА ЕВРОПСКИХ КРЕТАЊА НА ОБРАЗОВАЊЕ НАШИХ ВАСПИТАЧА

С обзиром на промене које су се последњих деценија десиле у образовним системима земаља Европске уније, међу којима су и земље успешно окончане транзиције, образовање у свим сегментима, а нарочито у оном које се тиче предшколског и општег образовања, попримило је тзв. европски карактер или димензију (*Зелена књига образовања наставника у Европи*, 1997; Г. Гојков и сар.: *Циљеви компетенције учитеља и васпитача*, 2006). То се димензија огледа у мноштву заједничких карактеристика од којих су најважније оне које се испољавају у следећем: постојање неке врсте заједничке политике образовања и развоја кадровских ресурса; општој демократизацији и децентрализацији; у већој професионализацији и оспособљавању васпитача и наставника да буду самостални у креирању планова, програма и метода практичног деловања; у сличној институционалној концепцији каква се нап. у сфери вишег и високог образовања покушава остварити применом *Болоњске декларације*, *Зелене књиге*, планова развоја образовања до 2010. године; у поштовању квалитета у погледу образовних стандарда; образовању усмереном на практичну примену стечених знања; остваривању циљева којима теже народи Европске уније (нпр. стручност, оспособљеност за тимско деловање, слобода од претеране затворености у оно што се сматра традиционалистичким, националистичким, религијским или уско политичким гледањем на ствари).

Конкретније, у контексту припреме и професионалног развоја наших васпитача морало би се нарочито водити рачуна о следећем:

- да се у времену предшколског живота и васпитања детета, како у породици тако и у вртићу, највише доприноси развоју креативних потенцијала као нечега што је највредније у људским ресурсима;
- да ће будући васпитачи, с обзиром на померање времена поласка деце у школу на нижу границу старости преузети неке обавезе учитеља;
- да се у концепт вртића морају уклопити и деца са посебним потребама;
- да ће начини педагошког деловања васпитача помало попримити карактер рада учитеља и обрнуто како би се превазишао неприхватљив и по развој штетан дисконтинуитет између предшколског и основношколског образовања (у том смислу у Словенији нпр. заједно се у трогодишњем циклусу чисто разредне наставе ангажују васпитач и учитељ);
- предшколско васпитање је део целине образовног система;
- све се више мења, модернизује, усложњава и све одговорнијом постаје професионална улога васпитача;
- у систему припреме васпитача мора се водити рачуна и о стицању, задржавању или могућности губљења радне дозволе или лиценце;
- у већини земаља васпитачи се образују заједно са учитељима и то на факултетском нивоу како би се на тај начин њихова припрема учинила не само квалитетнијим, него и рационалнијим;
- у структури наставних садржаја и часова за поједине активности теоријског или практичног карактера буде у корист практичног или бар уравнотежен.

Уз све наведено, на изванредан начин светске тенденције у образовању васпитача представља и искристалисан став на Међународној конференцији о пријемним испитима на учитељским факултетима, којима су сличне и више школе за образовање васпитача, одржаној у Сомбору 2004. године. Реч је о томе да се уз делимичну подршку досадашњој селекцији, на листи селекционе процедуре морали обавезно наћи и следећи критеријуми: провера ликовних способности, резултати теста педагошко-психолошких особина личности (и то на нивоу елиминаторног карактера), утврђен доњи праг бодова на тестовима културе, знања и информисаности, оцена говорних способности (на елиминаторном нивоу) и процена присуства наркоманијске зависности (такође на елиминаторном нивоу).

У овом смислу за нас би било корисно узети у обзир и искуство селекције која се спроводи на учитељским факултетима у Финској. Тамо се нпр. посебно анализира документација о кандидатима да би се нашло нешто што некога посебно препоручује за овај позив. Пружа се могућност кандидатима волонтирају у школама у циљу провере склоности за овај позив. На неким факултетима омогућава се кандидатима да погледају одговарајући филм и да напишу есеј или коментар о ономе што су видели као педагошки конфликт или поступак. Практикује се и дискусија у мањим групама кандидата на теме везане за васпитно-образовну праксу. Негде се спроводи индивидуални интервју и сл.

КРИТЕРИЈУМИ ОДАБИРА ИЛИ СЕЛЕКЦИЈЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

Школску селекцију, с обзиром на важније психо-физичке захтеве рада у занимању васпитача треба, вршити по основу две групе захтева или критеријума.

Једни су више у вези са њиховом конституционалном условљеношћу, као нпр. својства темперамента, општих способности, физичке конституције, осетљивости чула, способности моторике, општег здравственог стања, физичке кондиције и сл., па због тога овим критеријумима треба удовољавати најпре школском селекцијом.

У другој групи су захтеви који су више у вези са искуством, учењем, праксом и професионалним развојем. Овде је у питању нешто што се стиче или мења у процесу припреме, професионалног рада и, касније перманентног стручног усавршавања. Таквим критеријумима се удовољава адекватним системом професионалне припреме васпитача и стручног усавршавања, а то значи да су ови критеријуми нешто чему се током професионалне припреме, рада и искуства постепено све више удовољава. Наравно, уколико за то постоји, како је то још Кершенштајнер дефинисао, »позивна позваност«, односно воља, мотивација, услови за успешно педагошко деловање и, коначно, љубав према деци и позиву васпитача предшколске деце.

Шта у смислу селекције значе захтеви занимања?

Професионална улога и конкретни захтеви рада, у смислу психо-физичких способности и других особина личности, општих и стручних знања, специјалних радних вештина и сл., за свако занимање или групу сродних занимања, дефинишу се на основу показатеља о успешности извршавања послова тог занимања и доприноса рада у том занимању даљем професионалном развоју и афирмацији оних који се одређеним занимањем баве. У случају васпитача, односно институционалног васпитања и образовања деце предшколске доби, такве показатеље лако уочавамо увидом у то које послове или радне задатке васпитач извршава, на који их начин извршава, у каквим околностима, шта се сматрају позитивним исходима или ефектима његовог рада и на основу којих способности, особина личности, општих или стручних знања је успео да на опште и лично задовољство оствари добре резултате рада.²

2 У смислу научне анализе захтева рада једног занимања (укључујући ти у поступке оцењивања, мерења и евалуације) која се остварује применом одговарајућих метода анализе рада, какви се користе у теорији и пракси професионалне оријентације, долази се до тзв. монографије једног занимања, а у ужем смислу до професиограма тог занимања. На такав начин настала *монографија* занимања, односно *професиограм* (који још конкретније квантитативно исказује захтеве једне врсте рада), а у даљем поступку припреме кадрова и најпоузданија оријентација за креирање концепције, планова, програма и других решења за остваривање успешног базичног образовања, стручног усавршавања или решавање било којег другог питања у вези професионалног развоја кадрова у једној струци или занимању. У недостатку оваквих анализа професионална улога, послови и компетенције васпитача, што је случај сада, сагледавају се из општих циљева и задатака васпитања (видети: Г. Гојков, 2006).

С обзиром на чињеницу да у свету, па ни код нас, још увек не постоји на научним основама утврђена монографија занимања васпитача, па ни професиограм са квантитативно утврђеним појединачним захтевима рада и њиховим позитивним или негативним корелационим везама, сви процеси у вези селекције, образовања и запошљавања васпитачких кадрова у пракси се остварују по слободној процени на основу васпитних циљева и задатака пред којима се налази васпитач. Тако нпр. насумце се дефинишу критеријуми пријема кандидата на конкурсима за упис у школе за образовање васпитача и, што је још горе, насумце се одређују и димензионишу садржаји и захтеви појединих програма наставе, вежби, праксе и других активности. Због тога постаје нама и јаснији проблем због чега су наши студенти преоптерећени. У супротним ситуацијама, тј. када би се сви видови селекције и припреме васпитача темељили на егзактним показатељима какве би могло да садржи монографија и професиограм васпитачког занимања ризици по остваривање одређених стандарда квалитета образовања, на чему се данас посебно инсистира у Европи, свели би се на најмању могућу меру. Но то није само наш проблем. То је проблем којег озбиљније нису решавале ни друге земље јер је још увек мало ко свестан шта то треба и шта може да значи, с једне стране, а, с друге стране, анализе и проучавања такве врсте изискују доста времена, стручности и новчаних средстава.

ДОДАТНО ОТЕЖАВАЈУЋЕ ОКОЛНОСТИ СЕЛЕКЦИЈЕ

Док су у нашем школском систему на нивоу средњег образовања постојале педагошке академије (2 год. на средњем и 2 год. на вишем нивоу образовања) или, касније, четворогодишње средње школе просветне струке, школска селекција је била много позитивнија. Последњих година селекција с обзиром на врсту завршене средње четворогодишње школе не постоји иако је свакоме јасно да су најпожељнији кандидати са завршеном гимназијом, средњом медицинском школом или, евентуално, неком средњом школом уметничке или опште-образовне оријентације. Разуме се да је потребна и продубљенија селекција у смислу: нивоа претходног академског постигнућа у општим и за ову струку важнијим наставним предметима; строжа селекција у погледу здравствених, физичких, говорних, изражајних и других способности; строжа селекција у погледу пожељног склопа црта и сл.

Да би се школска селекција учинила позитивнијом нарочито је потребно да се обезбеди што већи скуп заинтересованих за ово занимање, а то највише зависи од угледа и социо-економског положаја ове професије у друштву (П. Јанковић, 1994; 1997). Даље, селекцију позитивном чини и то на којем се нивоу професионална припрема врши јер је научно доказано да дуже и теже студије чине већи изазов за способније кандидате.

РАЗЛОЗИ ВИСОКОШКОЛСКОГ ОБРАЗОВАЊА ВАСПИТАЧА

Образовање васпитача предшколске установе на двогодишњем нивоу одавно је у свету напуштено јер оно није могло да у потпуности испуни очекивања (Б. Станојловић, 1997). Због тога је код нас сазрела идеја да се то подигне на високошколски или факултетски ниво и то у трајању од 4 године. У прилог томе иде много чега, а највише:

- Чињеница да се у двогодишњем трајању вишег образовања не може квалитетно припремити васпитач који не долази из неке средње школе која би била усклађена са захтевима просветне струке већ у, најбољем случају, из гимназије, а најчешће из неких школа техничког или томе сличног усмерења;
- Општеприхваћен је став да васпитача по нивоу образовања треба уједначити са осталим занимањима просветне струке јер је ово једино занимање које у смислу школског или стручног напредовања нема даљу проходност;
- У питању је и више од 50 одсто истоветних програмских садржаја по којима се тренутно образују будући васпитачи и учитељи. Због тога учитељски факултети годинама уписују васпитаче у трећу годину студија и омогућавају им да заврше учитељски факултет;
- Двогодишње образовање васпитача не само да није довољно с обзиром на сложеност занимања или захтева рада, већ и због тога што у двогодишњем образовању није могуће остварити потребан ниво развоја ни способности ликовног или музичког изражавања, формирати педагошка умећа и још много чега чиме васпитач остварује своју професионалну улогу.
- Све досадашње преправке коришћених наставних планова довеле су до енорног оптерећења студената, а у неким сегментима чак и до површности или недовољног уплива у суштину одређених наставних дисциплина и онога што оне у погледу стручности за васпитача могу значити.
- Услед претходно реченог редовно се западало у неку крајност у смислу »практицизама«;
- Даље, прилог овој тези ваља истаћи и следеће: недовољно образован васпитач не може успешно васпитавати јер не успева потенцијале детета препознати и подстаћи њихов развој, па тако они остају у сфери непознатог и васпитањем не захваћеног.

ПРИНЦИПИ КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈЕ НОВОГ НАСТАВНОГ ПЛАНА И ПРОГРАМА

С обзиром на одредбе нашег важећег Закона о високом образовању несумњиво је да се концептуално наставни план и програми морају уподобити

начелима Болоњске декларације, а то, укратко речено, значи да се студије у целини, као и конкретни садржаји наставе и других активности студената морају осмислити тако да се студије учине ефикаснијим и рационалнијим као и да се студенти растереће теоријског дела наставе и више укључе у разноврсне вежбе, истраживачке, практичне и друге активности, као и да се свака од тих активности, заједно са теоријским делом наставе, узима у обзир приликом евалуације или вредновања укупног постигнућа сваког студента.

У најбитнијем наставни план и програм по којем би се на факултетском нивоу у будућности образовали наши васпитачи требало би да полази од следећих принципа:

1. уравнотежен однос између теорије и праксе да би се формирао успешан васпитач типа «делујући практичар»;
2. могућност да се по различитим моделима врши извесна специјализација, бар у последњој години студија;
3. усклађен однос садржаја и професионалне припреме којом би се успешније превазилазио дисконтинуитет у стилу и начину рада васпитача и учитеља, чиме би се лакше превазилазио страх код деце од школе и она за полазак школу успешније припремила;
4. отвореност за иновације и даљу доградњу у смислу повишавања квалитета и нивоа образовања (нпр. на последипломским студијама);
5. остављена могућност заједничке припреме васпитача и учитеља у циљу рационализације и лакше организације студија;
6. концептуализација по узору на данас широко прихваћену дидактичку тзв. курикуларну дидактичку према којој се у наставном плану прецизно дефинишу циљеви, садржаји, активности, методе, начини вредновања, планирања, дефинисане позиције актера, одговорности итд.
7. оријентација на припрему васпитача који ће моћи да компетентно и одговорно пред дететом, родитељима и друштвом извршава све послове који произилазе из професионалне улоге;
8. припрема васпитача која је постављена најпре на захтевима рада, односно на улози и функцијама васпитача, па тек онда на захтевима који произилазе из природе наставних дисциплина и других планом и програмом предвиђених активности. То значи да није тежиште на усвајању садржаја из одређених наставних дисциплина већ на ономе колико ти садржаји вреде у обликовању педагошке праксе и начина поступања у непосредним васпитним ситуацијама.
9. тежња да се формира васпитач који ће у пракси бити више него до сада осетљив на проблеме живота и психо-физичког развоја сваког детета;
10. кретање које иде у сусрет променама које се догађају или ће се ускоро догодити у систему нашег образовања;
11. пуно уважавање деце у смислу да имају права на добре васпитаче.

НОВ ПРИСТУП ПЕДАГОШКОЈ ПРАКСИ СТУДЕНАТА

Леонардо да Винчи је тврдио да «Пракса увек мора бити грађена на доброј теорији». Под претпоставком да такав услов већ постоји основна улога педагошке праксе студената била би да се код њих развију оне способности и професионалне вештине које ће им омогућити успешан самосталан рад у предшколској установи.

Најчешћи видови праксе су: индивидуално и групно хоспитовање, повремено укључивање студената у рад васпитача, самостални рад (када студент у потпуности преузима улогу васпитача), ангажовање на извршавању појединих радних задатака и сл.

Пре него што се студенту почињу укључивати у било који вид хоспитовања или педагошке праксе важно је, ако што је учео још Леонардо да Винчи, да стекну извесно теоријско сазнаје како би посматрање или учешће у пракси имало димензију критичности. Тиме ће се избећи да они некритички усвајају и понављају лоше обрасце праксе коју су видели. У истом циљу потребно је за менторе у вртићима обезбедити најбоље и за то посебно припремљене васпитаче. Најбоље место за решавање таквих проблема јесте специјализована вежбаоница, а пре тога одговарајуће активности у тзв. методичкој лабораторији у условима виртуелне стварности и неометане слободне испољавања, налажења и увежбавања властитог педагошког стила сваког студента. Ово тим пре јер је одавно познато да неки васпитачи постижу такве резултате (професионално или не) који се не могу објаснити само традицијом или употребом научно прихваћених метода и поступака, већ једино неким посебним скоро уметничким даром за тавештине стварања уметничких дела. Сетимо се само еминентног В. Ракића, његовог дела *»Васпийање иіром и уметноићу«* и његове оригиналне теорије васпитања.

Гледано са аспекта доприноса педагошке праксе развоју пожељних особина личности васпитача треба имати у виду да се под дејством праксе највише могу развијати црте личности које су мање конституционално а више средински условљене као што су нпр.: динамичке црте личности (ставови, интересовање, потребе, однос васпитача према разним проблемима који се могу појавити у неким ситуацијама и сл.). (Р. Кател, 1978). Значајно је и стицање разноврсног искуства о томе како у одређеним приликама поступати и шта се у зависности од предузетих поступака може очекивати.

У закључку овог саопштења требало би истаћи да се у нашем случају припреме образовања будућих васпитача морају вршити крупне промене и то не само с обзиром на дешавања у свету, него и због даље неодрживости стања у којем се налази целокупни систем кадровске репродукције васпитача у нашој земљи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гојков, и сар. (2006): *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача
 2. Хавелка, Н. (2000): *Ученик и наставник у образовном процесу*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
 3. Јанковић, П. (1997): *Селекција будућих васпитача предшколских установа*, у зборнику Потребе и могућности високошколског образовања васпитача; Београд: Виша школа за образовање васпитача у Београду и Заједница виших школа за образовање васпитача
 4. Јанковић, П. (1994): *Професионално усмеравање, селекција и образовање учитеља*, Нови Сад: Педагошка академија
 5. Јанковић, П. (1995): *Утицај педагошке праксе на развој пожељних особина будућих учитеља*, у зборнику Стручна пракса студената, Сомбор: Учитељски факултет
 6. Каменов, Емил – ред. (1993): *Перспективе образовања васпитача*, Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача
 7. Кершенштајнер, Г. Ф. (1939): *Теорија образовања*, Београд: Геца Кон
 8. Ковач-Церовић, Т. и Левков, Љ. – приређ. (2002): *Квалификационо образовање за све, њих ка развијеном друштву*, Београд: Министарство просвете и спорта Републике Србије
 9. Крњаја, Ж. (2003): *Професионални развој васпитача*, у Зборнику радова бр. 6/2003: Сремска Митровица: Виша школа за образовање васпитача
 10. Рејмонд, Б. К. (1978): *Научна анализа личности*, Београд: БИГЗ
 11. Мијаиловић, Г. (2003): *Савремени проблеми образовања васпитача*, у Зборнику радова бр. 6/2003: Сремска Митровица: Виша школа за образовање васпитача
 12. Министарство просвете и науке Црне Горе (1997): *Зелена књига образовања наставника у Европи*
 13. Пешић, М. (1998): *Педагоштво у акцији*, ИПА, Београд: Филозофски факултет
 14. Станојловић, Б. – ред. (1997): *Потребе и могућности високошколског образовања васпитача*, Београд: Виша школа за образовање васпитача
 15. Стојановић, А. (2006): *Педагошка димензија компетенција учитеља и васпитача*, у монографији Циљеви – компетенције учитеља и васпитача, Вршац: Виша школа за образовање васпитача
-

Summary: Successful system of preschool education of children mostly highly corresponds with positive selection, quality of education and well organized professional development and in-service training of preschool teachers. Since our country is well getting ready to introduce the new preschool teacher education system, we have decided to give critical observations about some of the most important assumptions. First of all, we shall focus our attention on the assumptions that

are closely connected with previous experience, world trends, modern views at professional role, selection, basic education, professional development and further training of preschool teachers. Additionally, we shall discuss issues that need to be developed further in the field of developing new concepts and higher quality instructional plans and programmes.

Key words: preschool teacher, professional role, competency, selection, preparation, professional development.

ЗЛАТОМИР ЈОКСИМОВИЋ
ЗОРАНА ЈОКСИМОВИЋ

Нови Сад

СТРУЧНИ ЧЛАНАК
PROFESSIONAL PAPER

UDK: 373.3:37.048.4

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,р.63-76

УЛОГА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ИЗБОРУ ЗАНИМАЊА

Ко има мноґо жеља, можемо ја ујошребиши за мноґо шјоошиа; ко има мало, биће ујошребљив за мало стивари, а ко ујошше нема жеља, не можемо ја ујошребиши ни за шјо

Прва енциклопедија старе Кине

Резиме: Да би доживео успех у раду потребно је задовољити основни услов – изабрати адекватан позив. Ово, пре свега, представља планско, рационално, смишљено, ако хоћемо и научно усклађивање интересовања, способности и жеља појединаца са захтевима радних места и интересима друштва, насупротив случајном, површном несистематском и непланском доношењу одлуке о избору позива (занимања). Професионална оријентација је континуиран целоживотни процес. Основна школа може да утиче на професионални развој и избор занимања ученика остваривањем програмских садржаја редовне наставе и програма ваннаставних активности. Професионална оријентација у основној школи се одвија кроз професионално информисање, тестирање и психолошко саветовање. Професионално информисање, као континуиран процес прати, све фазе професионалног развоја и образовања до избора занимања. Психолошко саветовање има циљ да помогне ученику да упозна могућности избора занимања у односу на успех, али и да му скрене пажњу на остала подручја која још не познаје, а у којима би могао успети. Саветовање поможе ученику нарочито онда кад и сам у њему активно учествује.

У овом раду разматра се природа и суштина проблема и процеса избора занимања, теоријска оснива професионалне оријентације као личног чина и стручне научно утемељене активности школе и друштва усмерене на пружање помоћи младима при избору занимања. У том смислу посебно се анализира улога основне школе као срединског чиниоца избора занимања. Нарочито у погледу подстицања развоја и формирања професионалних интересовања и пружања саветодавне помоћи ученицима при доношењу коначне одлуке којим путевима да се непогрешиво крећу током, каснијег, средњешколског позивног образовања.

Кључне речи: Професионална оријентација, позив – занимање, професионална интересовања, тестирање способности и професионалних интересовања, професионално саветовање и одлука о избору занимања.

У ЧЕМУ СЕ ОГЛЕДА СУШТИНА ПРОБЛЕМА ИЗБОРА ЗАНИМАЊА?

Протекло је много времена да би професионална оријентација постала запажена и тако стекла друштвени и научни значај.

С обзиром да велики број човекових потреба налази своје задовољење кроз радну активност, захваљујући својој способности мишљења и коришћења ранијег искуства, човек је једино биће које је у стању да свој рад свесно, организовано и плански врши.

Као економска и социјална категорија рад нас, овде пре свега, интересује у његовом односу према професионалној оријентацији, а у ужем смислу према избору позива. Истраживања вршена у области рада углавном су била усмерена на повећање продуктивности рада, док је човек као главни фактор за побољшање продуктивности рада био занемарен, јер се очекивало да човек прилагођава своје способности ритму рада машина и уопште достигнућима на пољу технике. Убрзо се дошло до сазнања о томе да сваки човек ради као интегрална целина биолошких, психолошких и социјалних фактора.

Да ли ће и како ће се човек адаптирати машини и процесу рада зависиће од схватања односа рад-човек.

За младог човека, рад представља почетак социјално-економског осамостаљења, престанак његове зависности од породице. Рад делује на формирање осећања веће припадности заједници, друштву, а кроз различите облике стимулације (похвале, признања, награде, могућности усавршавања и напредовања итд.), сваком појединцу пружа могућност да испољи своје способности и интересе и да нађе пуни смисао свог учешћа у њему. Посебно место у радној активности човека представља доживљај успеха и задовољства кроз ту активност. Да би се доживео успех у раду потребно је задовољити основни услов – *изабрајши агекавајан йозив*. Ово, пре свега, представља планско, рационално, смишљено, ако хоћемо и научно усклађивање интересовања, способности и жеља појединца са захтевима радних места и интересима друштва, насупротив случајном, површном, несистематском и непланском доношењу одлуке о избору позива.

Последице неусклађености ових интереса на релацији појединац-друштво бројне су и различите.

Многобројна испитивања као и наша („Запошљавање и удружен рад“ Загреб 4/1983, стр. 3 -70) доказала су да погрешно изабран позив у великом броју случајева доводи до незадовољства на радном месту, веће могућности повређивања на раду, чешће одсуствовање са посла, непотребне флукуације радника и др.

Када све ово и низ других негативних последица неадекватног избора занимања узмемо у обзир много потпуније се схвати колико је значај професионалне оријентације, а нарочито када се има у виду и следеће:

1. то је друштвена активност путем које се младима пружа помоћ у при избору занимања и стручне школе;
2. професионална оријентација се врши на основу свестраног упознавања здравља, способности и других особина кандидата који бира занимање,
3. професионалном оријентацијом се настоји сваки појединац усмерити на оно подручје рада и оно занимање за које сматрамо онда ће у њему та особа највише успети, а да подручје рада највише одговара потребама друштва у погледу стручних кадрова;
4. да је професионалну оријентацију у ширем смислу могуће организовати и остваривати једино ако на њој удружено раде они који бирају занимања и они који у стручном погледу могу помоћ пружити.

Циљ, задаци и принципи остваривања ПРОФЕСИОНАЛНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ

Професионална оријентација као друштвена и стручна активност остварила је значајне резултате и дала завидан допринос успешнијем остваривању политике економског и друштвеног развоја, потпунијем развоју личности и решавању кадровских проблема уопште.

И поред значајног успеха у овој области, за ову активност још увек нема довољно разумевања, нити се схвата њен друштвено-економски и стручно-научни значај. Она се често поима само као усмеравање младих у занимања за која постоје друштвене потребе, с тежњом да се тиме лакше решавају и проблеми запошљавање. Међутим, професионалном оријентацијом се поред тога успешније решавају и проблеми усклађивања индивидуалних могућности са захтевима рада, односно радних места.

На сложеност избора занимања указује и неколико теорија. Тако нпр. Ђурић Т. (1990), наводи да постоје четири веће групе психолошких теорија избора занимања. То су:

1. теорије „особина –захтев“,
2. структуралне или психодинамичне теорије,
3. развојне теорије и
4. теорије одлучивања.

Највећи број наших аутора у својим истраживањима разних аспеката професионалне оријентације полази од теорије животног морала, односно теорије професионалног развоја.

Теоријским проблемима професионалне оријентације, односно теорија и њихових практичних импликација озбиљније се бавило неколико наших аутора, као нпр. Бранчић Б. Ђурић Т., Радић Р. и др.

Бранчић Б. је у посебно занимљивој студији (1986) приказала неколико у свету за стручну праксу најприхваћенијих психолошких теорија избора занимања. На основу тога она је указала и на неке могућности конципирања једне потпуније теорије избора занимања која би могла наћи специфичну примену у пракси наше професионалне оријентације као стручне и научно утемељене друштвене активности. У том смислу она је нагласила да је професионална оријентација континуирани процес који почиње од основног образовања и траје до завршетка радног века сваког човека. Вредно је поменути њене радове на пољу психологије професионалне оријентације као што су: *Методје њрофесионалне оријентације* (1961), *Избор занимања* (1965) и др.

Ђурић Т. се, за разлику од Бранчић Б. проблемом професионалне оријентације више бавио са аспекта праксе. У том смислу он не конструисао *Тести визуелне ѡрцејције* (1981), *Тести ѡрофесионалних ѡтересовања* (1988), намењен за испитивање омладине и одраслих за 25 скупина занимања или подручја рада. Исти аутор је познат и по веома прихватљивој дефиницији занимања (2003, 3) у смислу: да „Под занимањем се подразумева врста послова које појединац врши ради производње материјалних и других добара односно вршења услуга и стицање дохотка, без обзира на грану делатности“.

Радић Р. се проблемом професионалне оријентације бавио претежно у смислу фактора који највише утичу на професионално опредељивање основношколске деце, међу којима посебан значај придаје професионалном информисању. У контексту тога, тј. с времена на време примљених различитих информација, он истиче: да је бирање занимања уствари прављење компромиса с обзором на професионална интересовања, жеље, психо-физичке, материјалне и друге могућности, као и информације о занимањима са којима се с времена на време суочавају млади. У том смислу се, по овом аутору, путем информисања младих о свету рада и захтева појединих занимања може управљати читавим системом професионалне оријентације тако да се избор занимања остварује на квалитетан начин, него и да се путем информација може утицати на равномеран прилив одговарајућих кадрова у поједина подручја рада. Овај аутор наводи и неке за професионалну оријентацију веома значајне теоријске поставке (1979):

- људи се међусобно разликују у својим физичко-физиолошким и психолошким димензијама. То условљава разноликост њихових професионалних потенцијала;
- друштвени рад, подељен у разноврсне струке и занимања такође представља диференцијалне захтеве у односу на човекове карактеристике (способности, интересовања, мотиве, циљеве итд.);
- услед наглашене променљивости захтева рада у појединим занимањима и услед еластичности и прилагодљивости особина и могућ-

ности човека већем броју радних задатака, могућа су бројна решења односа човек-рад. При томе, постоје пожељна оптимална решења тог односа, али су могућа и она која би требала у сваком случају избегавати;

- младим људима је потребна организована друштвена и стручна помоћ у реализацији њихових животних планова у виду научно засноване професионалне оријентације која ће уважавати те планове као и планове друштвено-економског развоја уже и шире заједнице;
- професионална оријентација се мора схватити као дугорочна континуирана активност, током целокупног школског образовања и, касније, професионалног рада.

Сваком од ових поставки аутор не сме да указује на сложеност избора занимања, него и на то како да се ова за појединца и друштво значајна активност што боље практично утемељи.

ФАКТОРИ ИЗБОРА ЗАНИМАЊА

На сваку особу током одрастања, школовања или доношења одлуке о своме занимању делује мноштво различитих чинилаца. Неки од тих чинилаца може бити пресудан за једну особу, а неки за другу особу. Који ће од њих бити одлучујући то ће зависити од сплета различитих околности. То значи, оно што је у датом тренутку било пресудно при доношењу одлуке код једне особе исто то у случају друге особе не мора имати никаквог значаја.

Поједине чиниоце различити аутори различито разврставају.

Суперу Д. (1973) истиче значај чинилаца или детерминанти избора занимања као што су: породица, школа, психофизичке особине, самоактивност личности и ситуационе (друштвено-економске) околности.

Међу психолошким детерминантама или чиниоцима избора занимања по овом аутору нарочито су значајни: биофизичке способности, пол, интелектуалне способности (опште и посебне), успех у школи, психомоторне и психосензорне способности, професионална информисаност, професионално интересовање, ставови, мотиви, радне вредности, црте личности, очекивања, професионални појам о себи и професионална зрелост. Међу Ситуационим чиниоцима по Суперу су значајни: породица, школски систем, предузећа, заједнице запошљавања, здравствене установе, средства јавног информисања, социјално-економски статус појединца и перспективе запослења.

Чинилац самоактивности Супер није шире образложио што на значи да и тај фактор није значајан.

По нама тако велики број различитих фактора избора занимања могао би се сврстати у две групе и то: 1) средински или ситуациони чиниоци и 2) индивидуални или психо-физички чиниоци.

СРЕДИНСКИ ИЛИ СИТУАЦИОНИ ЧИНИОЦИ ИЗБОРА ЗАНИМАЊА

Међу овим чиниоцима највећи значај имају породица и школа.

Породица има значајну улогу у целокупном професионалном развоју па и у избору занимања. Избор занимања зависи од тога у каквој је породици појединач рођен и који тип родитеља је доминантан. Према истраживањима Ане Роје (1967) и Холанд Ј. Л. (1973) постоје три типа родитеља.

Аутиокрајски њиш – родитељ сам доноси одлуку о избору занимања детета, без сарадње са дететом, са осталим члановима породице и другим људима ван ње. Родитељ се понаша претерано протективно, уверен је да чини све за своје дете, ради његове професионалне будућности.

Демокрајски њиш стимулише професионални развој детета и релативну самосталност у избору занимања.

Либерални њиш препушта професионални развој и избор занимања детета стихији, не усмерава ове процесе и не меша се у живот детета. Овакав тип родитеља може довести до апатије и поремећаја у професионалном као и у другим аспектима развоја.

Анализирајући ова три типа родитеља може се закључити да је најбоље пратити психофизички развој детета, његова професионална интересовања од фантастичног, пробног и реалистичког избора занимања. Није добар аутократски тип где се често пројектују неостварене жеље родитеља. Деци је потребна помоћ родитеља за избор занимања при чему родитељи могу да праве грешке пројектујући своје неостварене професионалне жеље у своје дете не водећи рачуна о њиховим интересовањима и способностима, стога је потребна одређена едукација родитеља за доношење одлуке о избору занимања. Није добар ни либерални тип који значи скинути са себе одговорност. Најбоље је укључити све факторе у основној школи од значаја за усмеравање ученика.

Школа као чинилац избора занимања значајна је нарочито по томе што, како истиче Јанковић П. (1987), унутар ње у избор занимања су укључени нарочито: предметни наставници, одељенске старешине, тимови за професионалну оријентацију и педагошко-психолошка служба. Наставници и стручни сарадници у школама често остварују улогу саветодавац ученику који се налази пред избором занимања

Основна школа утиче на професионални развој и избор занимања ученика остваривањем програмских садржаја редовне наставе, програма ваннаставних активности, и посебно, програма професионалне оријентације. Екскурзије, посете разним предузећима и установама, посете изложбама занимања и сајмовима за професионалну оријентацију су у новије време веома привлачни видови професионалне оријентације. Педагошко-психолошка служба, наставници и остали субјекти васпитања и образовања у школама, посебно вршњаци са својим активностима и интересовањима, могу да утичу на припрему и избор занимања ученика.

Који се видови деловања основне школе на професионалној оријентацији најчешће срећу приказали смо следећом илустрацијом:

Слика 1: *Различити видови или облици професионалне оријентације у основној школи*



*Извор: Приручник за избор занимања,
Школска књига, Зајреб 1986.*

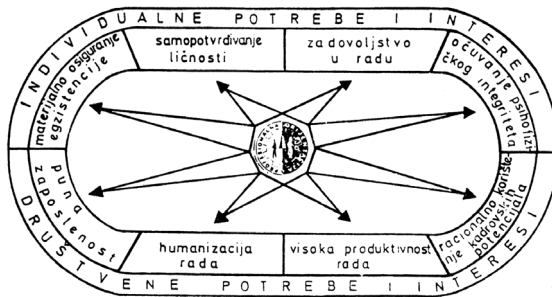
Набрајање путева и начина организовања професионалне оријентације у основној школи на први поглед упућује на то да се ради о још једном допунском програму који би могао значајно додатно оптеретити и ученике и њихове наставнике. Међутим, то није тако. Већина задатака професионалне оријентације може се и мора остварити у временском склопу редовних активности школе, али све те редовне активности морају бити обogaћене садржајном компонентом из професионалне оријентације за што практично неограничене могућности пружа постојећа програмска структура основне школе. Дакако, тамо где је то нужно и могуће, организоваће се у разумној мери и посебне активности, без којих би оптимални професионални развој ученика био угрожен, па не би у целости били остварени ни општи циљеви васпитања и образовања у основној школи.

Због интеракције субјективних и објективних фактора у свету образовања и рад, у практичном животу на релацији човек-образовање – рад долази до многих реалних противречности које се често манифестују у наоко непремостивим супротностима, као што је на пример, она о неусклађеним професионалним жељама омладине и потребама друштва, што продукује суфистицирана и дефицитарна занимања, а на што друштво реагује административним мерама код уписа омладине у усмерено образовање. Тако се ствара представа да су у подручју професионалног развоја индивидуалне потребе и интереси различити од исто-

ветних потреба и интереса друштва. Наравно, то није тако, већ управо обрнуто у професионалном развоју кадрова постоји потпуно заједништво индивидуалних и друштвених потреба и интереса (из Програма и концепције професионалне оријентације, служба професионалне оријентације Србије чији учесник је и аутор овог чланка)

Ову тврдњу није тешко доказати, јер је очигледно да, нпр., индивидуална потреба за запослењем ради материјалног осигурања животне егзистенције није ништа друго него прокламирано друштвено начело (инаугурирано и уставом) о пуној запослености, или потреба појединца за очувањем телесног и психичког интегритета у процесу рада. На друштвеном је плану често изражаван интерес друштва за хуманизацијом људског рада, или индивидуалне потребе за личном афирмацијом и задовољством у раду. Оне се одражавају као друштвене потребе за смишљеним искориштавањем националних извора кадровског потенцијала и за високом друштвеном продуктивношћу рада. И како је то на слици илустровано, делатност професионалне оријентације је и намењена усклађивању свих тих потреба у органско јединство индивидуалних и друштвених интереса. При томе, наравно, треба имати у виду чињеницу да је делатност професионалне оријентације само један од друштвених фактора који ублажавају и уклањају нагомилане противречности у свету образовања и рада.

Слика 2: *Интиеракција индивидуалних и друштвених потреба*



Извор: Приручник за избор занимања, Школска књига, Зајреб 1986.

Индивидуални или психо-физички чиниоци избора занимања

Међу ове чиниоце нарочито убрајамо: карактеристике, способности и особине личности значајне за избор занимања, здравствено стање организма и професионална интересовања.

Специфичне карактеристике, способности и особине личности којима располаже нека особа посебно су значајне за избор занимања и професионални успех те особе јер је познато је да се људи међусобно веома много разликују по својим психичким својствима као што су нпр.: менталне способности (опште способности, способност схватања механичких односа, вербална способност) психомоторне способности (спретност прстију, спретност руку), сензорне способности тј. способности у области чула и чулна осетљивост (слуха, вида, мириса) и особине личности (црте карактера, темперамент, интересовања и ставови у раду). Различита занимања по својој природи постављају и различите захтеве у погледу потребних особина и карактеристика за рад. Од сложености послова зависи, на пример, који је најнижи ниво способности потребан за успех. За занимање радиотехничара, тесара, механичара, неких инжењера и сл. потребна је, између осталог, и механичка способност, док је за занимања која траже фини, прецизни рад (нпр. у електронској индустрији, индустрији прецизних инструмената) неопходна и спретност прстију.

Захваљујући различитим методама психолошког испитивања (тестирање, интервјуисање, анкетање), постоје могућности за приближно утврђивање у којем степену је заступљена нека испитивана способност или особина код појединаца у поређењу с другим људима. На основу испитивања ових различитих човекових карактеристика, као и нивоа (степен) заступљености тих карактеристика може се са извесном вероватноћом предвидети успех појединаца у неком занимању.

Здравствено стање организма је значајно у избору занимања по томе што се људи међусобно разликују и по телесним особинама и здравственом стању организма, а што је, такође, значајно за успех у занимању.

Погрешно изабрано занимање са медицинског аспекта има за последицу не само слаб успех у раду него најчешће доводи до погоршања здравственог стања организма, због чега је, пре или касније, појединац принуђен да тражи ново занимање за које опет мора стручно да се оспособљава.

Познато је да сваком болеснику штети занимање које захтева већи физички напор, да реуматичар не треба да ради у занимању које се обавља уз променљиву температуру, али је мање познато да болесник који пати од шећерне болести не би могао да обавља теже послове, јер га брзо издаје мишићна снага, да особе које имају сметње у носу (јакно искривљене носне преграде, полип и сл.) не треба да раде у просторијама где се ствара велика прашина (у текстилним фабрикама, куделарама и каменоломима), да бубрежни болесници не могу да раде на местима где су изложени јачем знојењу и да поремећен орган равнотеже искључује рад на висинама, на дизалицама, па чак и зидарске и остале грађевинске послове.

Професионална интересовања су веома важан фактор за успех у сваком занимању. Наиме, интересовање се не може односити на нешто непознато а појачава се путем професионалног информисања, бољим упознавањем одређених објеката, делатности или појава.

Испитивања служби за професионалну оријентацију широм Војводине (1980-1990) показала су да ученици имају веома узак круг интересовања (око 72) иако је тада у номенклатури занимања регистровано око 10.000 различитих занимања. То је делом било последица недовољне информисаности о толиком броју различитих па су ученици бирали она која су им у тренутку избора била позната.

Да би постигли већи успех у школи приликом изучавања занимања, као и у обављању тих занимања касније у животу, млади људи морају посебно водити рачуна о усклађености професионалних интересовања и својих способности, јер имати интересовања, а не поседовати потенцијалне способности, значи слаб успех или неуспех.

Поред интересовања и способности за многа занимања неопходни су посебни захтеви у погледу личних особина да би се посао обављао са успехом, што су потврдила и многа психолошка испитивања. Има доказа да запослени у истим струкама показују заједничке особине личности – пример окретног трговца, келнера или апотекарске педантности.

Интересовања се формирају под утицајем околине, искуства, учења. Она су променљива категорија душевног живота на млађем узрасту. Из педагошке теорије и праксе је познато да није могуће успешно вођење васпитно-образовног рада који није заснован на добром познавању наклоности деце и њихових личних тежњи и интересовања. Гинзберг и сарадници према Херлок Е. (1951, 479, наводи следећу периодизацију јављања професионалних интереса:

„*Први њериод* од шесте до једанаесте године, то је период фантастичног избора, када су професионалне аспирације детета недискриминисане и нереалне.

Други њериод пробног избора између једанаесте и седамнаесте године, када се професионални интереси заснивају углавном на симпатијама и антипатијама или интересовањима, али касније на подобностима и способностима, а још касније на личним вредностима и идеалима.

Трећи њериод реалистичког избора после седамнаесте године, када се узимају у обзир стварне могућности за избор позива и друге реалности.“

Херлок Е. (1971, 479.) интересовање дефинише као „... научени мотив који наводи појединца да поступа у складу са тим интересовањем.“

Интересовање се тумачи на различите начине, као што се то види из многобројних примера: Олпорт га назива цртом личности; Рот Н. (1966, 118.) га дефинише као «... тежњу појединаца да редовно обраћа пажњу на одређене објекте и садржаје и да се њима било ментално (у мислима), било активно бави“, или „професионална интересовања су интересовања за одређена занимања, чијим упражњавањем људи привређују средства за живот и којима се занимањем као редовним послом баве“; Стронг (наводи: Ђурић Т., 1990) га дефинише као збир многих интересовања, која се на било који начин односе на професионални живот човека: Супер, Виллеу, Андреу и Стронг (према: Ђурић Т. 1990) наводе и

четири вида појаве интересовања којима се придружују и четири методе за прикупљање података о интересовањима:

„Изражени интерес – је вербално истраживање интереса о некој ствари, активности, задаћи или занимању.

Манифестирани интерес – је показивање интереса суделовањем у некој активности или занимању.

Измерени интерес – је онај интерес, који је измерен помоћу објективних тестова.

Инентирани интерес – је интерес изражен укупним бројем бодова неког инвентара интереса.“ Др Мартин Ирле (1967, 3), аутор оригиналног теста БИТ, каже: „интереси су латентне диспозиције, које подстичу, одређују и усмеравају понашање појединаца у конкретним животним ситуацијама.“

ШТА КАРАКТЕРИСТИКЕ ПРОФЕСИОНАЛНА ИНТЕРЕСОВАЊА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ?

Да би се утврдила професионална интересовања примењују се разни поступци као на нпр:

1. кратки упитници којима се испитују кандидати о занимањима које воле и које не воле;
2. захтев од кандидата да у формулару наведе занимање које жели да изабере;
3. упитници за кандидате чиме се баве у слободно време (хоби) – слабост ових упитника је у томе што су испитаници често неискрени;
4. интервју, ако је добар може се доћи до тачних података.

Стронг истиче као дијагностичко средство за одређивање интересовања, објективне тестове интересовања засноване на познавању подручја интересовања и субјективне тестове интересовања, код којих сам кандидат просуђује да ли му се неко занимање допада или не. Такви су, на пример: Стронгов тест интересовања (1972), Кудеров тест интересовања (1930) и Тест професионалних интересовања Ђурић Т. (1988).

Улога психолошког саветовања при избору занимања

Процес професионалног саветовања је сложен, одвија се у виду одређене технологије и организације рада стручњака – психолога. Психолошко саветовање помаже појединцу да стекне увид у сопствене и објективне могућности и да развије реалан и ефикасан став према избору занимања.

Према досадашњем дугогодишњем искуству Службе за професионалну оријентацију може се констатовати да за психолошко саветовање првенствено се јављају они ученици чије способности у току школовања нису дошле до изражаја а имају преширок круг интересовања, они који се колебају, неки са амбицијама већим од способности или чије професионалне жеље иду у раскорак са потребом привреде.

Сам процес психолошког саветовања није неко круто усмеравање кандидата само на један одређени пут.

Читав поступак психолошког саветовања иде за тим да помогне кандидату да упозна могућности избора занимања у односу на успех у подручјима која га занимају, али и да му скрене пажњу на остала подручја која још не познаје а у којима би могао успети. Саветовање ће помоћи кандидату онда када сам активно у њему суделује. Коначну одлуку о избору занимања доноси сам кандидат.

Рад на психолошком саветовању школске омладине због потреба за комплекснијим, специфичним третманима може се обављати на следећи начин:

Психолошко саветовање ученика седмог и осмог разреда основне школе после тестирања батеријом (скупином) тестова у трајању од четири сата. У батерију тестова спадају: тест општих способности, тестови специфичних – потенцијалних способности (вербални, тест схватања механичких односа, административни тест просторних односа и тест рачунања). Поред ових посебан значај се придаје најсавременијем и скоро објављеном тесту професионалних интересовања.

Након извршеног тестирања предстоји индивидуални рад са сваким учеником ради саопштења тестовних резултата и информисања о програмима школа за жељено занимање.

ЗАКЉУЧАК

Професионална оријентација ранијих година дала значајан допринос економском и друштвеном развоју наше земље. Њоме су се бавиле школе, службе за професионалну оријентацију у заводима за запошљавање, кадровске службе радних организација, мас-медији и други чиниоци. Бавили су се и научни институти, факултети, струковна удружења за професионалну оријентацију и многи други. У прошлости издате су бројне стручне књиге, зборници радова, монографије и сл. Професионалном оријентацијом се развијала и у пољу већег броја наука као нпр. психологија, педагогија, социологија, медицина итд. Излазили су чак и савезни часописи под називом *Човек и занимање* и *Зайошљавање и удружени рад* као и бројне регионалне публикације. Сада у нашем друштву за ову активност нема довољно разумевања па се због тога на плану професионалне оријентације на нивоу школе и стручних тимова за професионалну оријентацију, лоцираних у националним службама запошљавања, мало ради. Поред поменутог разлози за то

се налазе у недостатку визије или перспективе привредних и других субјеката у погледу начина развоја кадровског ресурса као и одсуству поузданије стратегије друштва у вези начина потпунијег усклађивања захтева рада са психо-физичким особина радника. У истој равни су и разлози у смислу: несхватања значаја професионалне оријентације, недостатак квалитетних програма за остваривање професионалне оријентације у школама и одговарајућим стручним службама изван школе, отежано запошљавање, смањена привредна активности наше земље, материјална оскудица и друго.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бранчић, Б. (1986): *Психолошке теорије избора занимања*, Београд: Научна књига
2. Ђурић, Т. (1989): *Тести професионалних интересовања*, Ваљево: Самоуправна интересна заједница за запошљавање
3. Ђурић, Т. (1990): *Професионална интересовања и избор занимања*, Ваљево: СИЗ друштвених делатности Ваљево
4. Јанковић, П. (1987): *Професионална оријентација образовање и рад*, Нови Сад: Мисао,
5. Јанковић, П. (1984): *Професионално усмеравање ученика основној и усмереној образовања*, Запошљавање и удружени рад, Загреб
6. Јоксимовић, З. (1981): *Предлој програма рада на професионалној оријентацији у школи*, Човек и занимање, бр 9 – 10, Београд
7. Јоксимовић, З. и други (1987): *Професионална оријентација ученика основне и средњих школа у САП Војводини*, Приручник за наставнике, Нови Сад: Педагошки завод Војводине
8. Рот, Н. (1966): *Психологија личности*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије
9. Супер, Д. Е. (1973): *Психолошке детерминанте избора занимања*, Београд
10. Родић, Р. (1979): *Професионална оријентација и основна школа*, Загреб: Школске новине
11. Херлок, Е. (1971): *Развој дејствија*, Београд: Завод за издавање уџбеника СР Србије

Summary: If one wants to achieve success in work it is important to fulfil the basic condition – to choose an adequate profession. Above all, this stands for planned, rational, rationalised, and even scientific harmonization of person's interests, abilities and wishes with demands of jobs and social interests, opposed to random, superficial, and non-planned decisions about choosing a profession (job). Professional orientation is a continual lifelong process. Elementary school may have influence on professional development and pupils' job choice through realization of instruction curriculum contents and extra instruction activities. In elementary school, professional orientation is carried out by the means of gathering information about professions, tests, and psychological counsel-

ling. Gathering professional information, as a continual process, follows all stages of professional development and education to final choice of profession. Psychological counselling aims to help pupils learn the possibilities of choosing a job that match their school success, and additionally to provide them with knowledge about other unfamiliar fields they could succeed in. Cancelling can help pupils particularly when they are actively engaged in them.

This paper examines the nature and very substance of the problem and the process of choosing a profession, theoretic background of professional orientation, as well as the personal act and scientifically based activities that school and society carry out in order to help the young choose their professions. In this respect, the paper analyses the role of elementary school as the central element in choosing a job, particularly the aspect of encouraging the development and building of professional interests and in counselling or providing pupils with advice in their process of making final decisions where to go, which secondary vocational school to enrol to avoid failures.

Key words: Professional orientation, profession – job, professional interest, ability and professional interest tests, professional counselling and decision about the choice of profession.

ДР СТАНКО ЦВЈЕТИЋАНИН
ПРОФ. ДР МИРЈАНА СЕГЕДИНАЦ

Природно-математички факултет
Нови Сад

ПРЕЛИМИНАРНО САОПШТЕЊЕ
PRELIMINARY REPORT

UDK: 54:504.5 376:66-057.1
BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.77-88

УТИЦАЈ ИНСТИТУЦИОНАЛИЗОВАНОГ ОБРАЗОВАЊА И СРЕДИНЕ НА ЕКОХЕМИЈСКО ПОНАШАЊЕ РАДНИКА ХЕМИЈСКЕ ИНДУСТРИЈЕ

Резиме: На ниво и квалитет екохемијског понашања појединца утичу разни совијални фактори, од којих су најважнији породица, систем школства, медији, радна и животна средина. У раду су анализирани утицаји ових чиниоца на екохемијско понашање радника ангажованих у анализираним гранама хемијске индустрије. Одабране су најактуелније гране на подручју града Новог Сада и то: нафтна индустрија, индустрија минералних ђубрива и индустрија сапуна и детерџената. Ниво и квалитет екохемијског понашања и ангажовања радника више/високог образовања је већи у односу на раднике средњег ниво образовања. Радници, оба нивоа образовања, имају незадовољавајућу екохемијску свест, као и ангажованост. Разлог је у недовољној обради екохемијских садржаја у систему школства, као и недовољном ангажовању друштва у заштити животне средине.

Кључне речи: утицај средине и институционализованог образовања; екохемијско понашање радника нафтне индустрије, индустрије сапуна и детерџената и индустрије минералних ђубрива на територији града Новог Сада.

ПРОБЛЕМ И ПРЕДМЕТ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог истраживања је настао из потребе да се анализира утицај неких социјалних фактора на екохемијску информисаност и понашање радника ангажованих у испитиваним гранама хемијске индустрије на подручју града Новог Сада. Правилним екохемијским ставом и понашањем радници могу у знатној мери утицати на смањење загађења животне средине.

МЕТОДЕ И ТЕХНИКЕ ИСТРАЖИВАЊА, МЕРНИ ИНСТРУМЕНТИ

Током истраживања коришћене су следеће методе:

- дескриптивна
- аналитичка метода.

Инструмент истраживања је анкета која је конструисана по дефинисаним задацима Кориштене су следеће технике истраживања: теренска истраживања, комбиноване технике, акциона истраживања

Циљ и задаци ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је анализа утицаја неких социјалних фактора (породица, систем образовања, окружење, радно место, медија) на екохемијско понашање радника у испитиваним гранама хемијске индустрије. Задаци истраживања су:

1. Анализа нивоа екохемијске информисаности радника
 - Анализа утицаја породице, школства, окружења, радног места, медија на екохемијску информисаност радника
 - Анализа утицаја наставних садржаја предмета биологије, хемије и екологије на екохемијску информисаност
 - Анализа утицаја екохемијских садржаја у штампаним и електронским медијима на ниво екохемијске информисаности радника
2. Анализа екохемијских ставова запослених у испитиваним гранама хемијске индустрије
 - Анализа утицаја медија на еколошку свест радника,
 - Анализа утицаја средине (породица, школство, медији, окружење и радно место) на ставове запослених према животној средини,
 - Анализа ставова запослених према загађењу животне средине
 - Анализа ставова запослених према постојању еколошких часописа, брошура, еколошких манифестација, изложби у оквиру њихове радне организације
3. Анализа екохемијског понашања и ангажованости запослених у испитиваним гранама хемијске индустрије
 - Анализа еколошке ангажованости запослених
 - Анализа еколошке активности запослених
 - Анализа учешћа запослених у еколошким удружењима
 - Анализа нивоа размене стечених знања и искустава међу запосленима и околином

УЗОРАК

Истраживањем су обухваћени радници који су запослени у следећим гранама хемијске индустрије на подручју града Новог Сада:

1. Нафтна индустрија («Рафинерија нафте Нови Сад» - 51.06 % радника високог/вишег образовања и 56.67% средњег образовања)
2. Индустрија минералних ђубрива (Фирма «Агрохем» - 63.23 % високог/вишег образовања и 54,12% средњег образовања)
3. Индустрија сапуна и детерџента (Фирма «Албус» - 66.67 % радника високог/вишег образовања и 53,33% средњег образовања)

АНАЛИЗА

Већина анкетираних оба нивоа образовања делимично је информисана о загађењу животне средине. Делимична екохемијска информисаност радника високог/вишег образовања може се објаснити недовољном заступљеношћу екохемијских садржаја током институционализованог начина образовања. На основу добијених резултата закључује се да су медији имали и имају битну улогу у процесу екохемијског информисања. Интересантан је податак да медији више утичу на раднике средњег нивоа запослене у индустрији минералних ђубрива него на њихове колеге са вишом/високом стручном спремом. Институционализовани систем образовања, као и радно место нису у знатној мери утицали на екохемијску информисаност анкетираних радника. Породица није утицала на екохемијску информисаност радника, док је утицај окружења веома мали. Закључујемо да се у породицама већине анкетираних радника мало или уопште не разговара о проблемима загађења животне средине. Разлог је лоша информисаност и ниски ниво екохемијског образовања чланова породице, што је у тесној вези са чињеницом да је екохемијска свест и знање становништва наше земље на незадовољавајућем нивоу (Табела 1.)

Табела 1. Утицај породице, школе, радног места, медија, окружења на екохемијску информисаност анкетираних радника оба нивоа образовања

На који сте се начин информисали?	Више/високо образовање					Средње образовање				
	Породица (%)	Школовање (%)	Медији (%)	Окружење (%)	Радно место (%)	Породица (%)	Школовање (%)	Медији (%)	Окружење (%)	Радно место (%)
И.С.Д ¹	0	28.57	57.14	1.10	14.28	0	3	75	18.75	3.25
И.М.Ђ ²	0	33.33	33.33	0	33.33	0	30.43	52.17	0	17.4
Н.И ³	0	18,75	37,5	6,25	37,5	5,88	5,88	58,88	5,88	23,54

- 1-индустрија сапуна и детерџената
 2-индустрија минералних ђубрива
 3-нафтна индустрија

Током школовања радници вишег/високог образовања су се информисали и стекли екохемијско знање кроз предмете биологије и хемије, док мање, што је неочекивано, кроз предмет екологије. Предмет хемија највише је утицао на информисаност радника вишег/високог нивоа образовања ангажованих у индустрији минералних ђубрива. На екохемијску информисаност већине анкетираних радника средњег образовања наставни садржаји поменутих предмета делимично су утицали. Знатан део радника средег образовања није се информисао ни кроз један од поменутих предмета током школовања (табела 2.).

Табела 2. Предмети кроз које су се запослени током школовања највише информисали о зашћењу животне средине

Кроз које сте се предмете током школовања највише информисали?	Више/високо образовање				Средње образовање			
	Биологија (%)	Хемија (%)	Екологија (%)	Ниједан (%)	Биологија (%)	Хемија (%)	Екологија (%)	Ниједан (%)
И.С.Д	42,85	42,85	14,3	0	18,75	25	12,5	43,75
И.М.Ђ	0	66,67	22,22	11,11	26,09	13,04	17,39	43,48
Н.И	25	12,5	25	37,5	23,53	17,65	35,29	23,53

Радници вишег/високог образовања ангажовани у индустрији сапуна и детерџената, као и у индустрији минералних ђубрива, редовно прате емисије, рубрике еколошке садржине у доступним медијима. Исте садржаје редовно прате и радници средњег нивоа образовања у индустрији сапуна и детерџената, док радници истог нивоа образовања из индустрије минералних ђубрива не прате. Еколошке садржаје у електронским и писаним медијима већина анкетираних радника средњег образовања повремено прате (Табела 3.). Еколошке часописе већина радника повремено чита. Већина радника оба нивоа образовања запослених у индустрији минералних ђубрива није заинтересована за редовно читање еколошких часописа. Разлог нередовног читања еколошких часописа треба тражити и у чињеници да се у нашој земљи издаје свега неколико еколошких часописа са малим тиражом.

У електронским и писаним медијима радницима оба нивоа образовања највише пажње привлаче вести о еколошким катастрофама, док у много мањој

расправе о еколошким проблемима као и вести о еколошким манифестацијама (Табела 4.).

Мали проценат радника посећује еколошке изложбе, представе и манифестације. Недовољно су укључени и у еколошким акцијама и еколошким друштвима. На ставове радника према животnoj средини највише су утицали медији.

Табела 3. Начини информисања радника о еколошким проблемима преко штампаних и електронских медија.

Пратите ли вести, емисије, рубрике у новинама, еколошке садржине?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)
И.С.Д	57.15	42,85	0	25	75	0
И.М.Ђ	55.56	0	44.44	39.13	0	60.87
Н.И	37.5	62.5	0	52.94	41.18	5.88
Читате ли редовно неки еколошки часопис?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)
И.С.Д	0	54.1	45,9	0	68.75	31,25
И.М.Ђ	0	44.44	55.56	0	47.83	52.17
Н.И	37.5	62.5	0	41.18	52.94	5.88

Табела 4. Еколошки садржаји из медија који привлаче пажњу запослених

Шта Вам у медијима посебно привуче пажњу?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Еколошке катастрофе (%)	Еколошке манифестације (%)	Еколошке расправе (%)	Еколошке катастрофе (%)	Еколошке манифестације (%)	Еколошке расправе (%)
И.С.Д	85,72	14,28	0	68.75	31,25	0
И.М.Ђ	55.56	11.11	33.33	65.21	9.70	26.09
Н.И	56.25	18.75	25	64.71	5.88	29.41

По мишљењу већине анкетираних радника вишег/високог образовања, као и већине радника средњег образовања ангажованих у индустрији минералних ђубрива, медији знатно утичу на еколошке ставове и свест грађана. Сматрају да је њихова улога у ангажовању грађана у заштити и унапређењу животне средине

велика. За разлику од својих колега, већина радника средњег образовања ангажованих у индустрији сапуна и детерџената, као и у нафтној индустрији, смагра да медији делимичано утичу на еколошке ставове и свест грађана (Табела 5.).

Табела 5. Утицај медија на еколошку свест

Медији знатно утичу на еколошку свест и понашање грађана?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	У потпун. (%)	Делимично (%)	Не (%)	У потпун. и (%)	Делимично (%)	Не (%)
И.С.Д	85,72	14,28	0	31,25	68.75	0
И.М.Ђ	55.56	11.11	33.33	65.21	9.70	26.09
Н.И	56.25	37.5	6.25	41.18	58.82	0

Стечени ниво образовања, радно место, породица, медији и окружење утицали су различито на еколошке ставове и свест радника. На раднике оба ниво образовања ангажоване у индустрији сапуна и детерџената највише су утицали медији на формирање еколошких ставова и свести, у мањој мери систем стеченог образовања. Радно место је највише утицало на раднике ангажоване у индустрији минералних ђубрива, као и на раднике средњег нивоа образовања ангажованих у нафтној индустрији. На раднике више/високог нивоа образовања који су запослени у нафтној индустрији највише је утицало окружење у формирању еколошких ставова и свести (Табела 6.). У срединама у којима радници живе и раде нема довољно еколошких акција и манифестација које би утицале на њихове ставове и понашања.

Табела 6. Утицај средине (породица, школовање, медији, окружење, радно место) на ставове запослених према живојој средини

Шта је највише утицало на Ваш став према живојој средини?	Више/високо образовање					Средње образовање				
	Породица (%)	Школовање (%)	Медији (%)	Окружење (%)	Радно место (%)	Породица (%)	Школовање (%)	Медији (%)	Окружење (%)	Радно место (%)
И.С.Д	0	28.57	57.14	2.10	12.30	12.5	18.75	56.25	0	12.5
И.М.Ђ	0	11.11	22.22	22.22	44.44	4.35	17.40	8.70	8.70	60.85
Н.И	12.5	6.25	12.50	50	18.75	23.53	0	23.53	17.66	41.18

Већина анкетираних радника оба нивоа образовања оценила је важним покретање екохемијског листа унутар њихове радне организације, као и издавање издавање брошура са екохемијским садржајима, организовање изложби, природби, обележавање еколошких дана потребно. Преко писаних медија, као и еколошких манифестација могло би се утицати не само на информисаност, еколошку свет, већ и на ниво екохемијског образовања запослених у хемијској индустрији (Табела 7.).

У еколошким акцијама већина анкетирани радника оба нивоа образовања није учествовало, нити је потписало петицију против загађења животне средине(Табела 8.).Већина анкетираних радника средњег нивоа образовања запослених у нафтној индустрији потписала је више пута петицију против загађења животне средине. Нажалост, веома је мало еколошких акција у градовима и селима, што указује на потребу да се овакве активности морају интензивирати, како од еколошких друштава, тако и од надлежних институција.

Табела 7. Став запослених на покретање еколошког часописа, брошура, манифестација, изложби у оквиру њихове радне организације

	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)			Да (%)		
	И.С.Д	И.М.Ђ	Н.И	И.С.Д	И.М.Ђ	Н.И
Покретање екохемијског листа у Вашој радној организацији оцељујете као важно?	24	66.67	56.25	75	86.96	64.71
Покретање брошуре екохемијског садржаја у Вашој радној организацији оцељујете као важно?	66	55.56	62.5	75	86.96	52.94
Организовање еколошких изложби, природби, обележавање «еколошких дана» унутар Ваше радне организације оцељујете као важно?	100	88.89	75	87.5	91.3	64.71

Еколошке представе и манифестације већина радника оба нивоа образовања у нафтној индустрији повремено посећује, док радници више/високог образовања који су ангажовани у индустрији минералних ђубрива редовно посећују. Већина анкетираних радника средњег нивоа образовања, као и већина више/високог образовања ангажованих у индустрији сапуна и детерџената уопште не посећује еколошке манифестације(Табела 9.). Разлог је што еколошких манифестација и представа има мало и што нису довољно медијски најављиване и пропраћене. Овим се потврђује да је еколошка свест радника средњег нивоа образовања мања у односу на раднике више/високог образовања.

Табела 8. Еколошка ангажованост зајослених

Учествовали сте до сада у неким еколошким акцијама?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Једном (%)	Више пута (%)	Не (%)	Једном (%)	Више пута (%)	Не (%)
И.С.Д	28.57	28.57	42.86	6.25	18.75	75
И.М.Ђ	0	11.11	88.89	14.35	17.39	78.26
Н.И	12.5	12.5	75	5.88	17.65	76.47
Потписали сте петицију против загађења животне средине?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Једном (%)	Више пута (%)	Не (%)	Једном (%)	Више пута (%)	Не (%)
И.С.Д	14.28	0	85.72	18.57	0	81.25
И.М.Ђ	11.11	11.11	77.78	13.04	13.04	73.92
Н.И	18.75	6.25	75	17.65	82.35	0

Табела 9. Еколошке активности зајослених

Посећујете ли изложбе, представе и друге еколошке манифестације?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Редовно (%)	Понекад (%)	Не (%)	Редовно (%)	Понекад (%)	Не (%)
И.С.Д	0	42,85	57,14	0	37,5	62,5
И.М.Ђ	66.67	0	.33.33	17.40	0	82.60
Н.И	37.5	62.5	0	23.53	76.47	0

Анкетирани радници оба нивоа образовања нису заинтересовани за укључивање у рад неког еколошког удружења, што указује на недовољно развијен ниво еколошке свести запослених (Табела 10.). Разлог недовољне заинтересованости радника за чланство у еколошка удружења треба тражити и у самој организацији и раду еколошких удружења.

Табела 10. Чланство запослених у еколошким удружењима

Члан сте неког еколошког удружења?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Био/била сам (%)	Не (%)	Да (%)	Био/била сам (%)	Не (%)
И.С.Д	0	0	100	0	18,75	81,25
И.М.Ђ	0	11.11.	88.89	0	0	100
Н.И	0	0	100	0	0	100

Већина анкетираних радника оба нивоа образовања, за разлику од већине радника више/ високог образовања запослених у индустрији минералних ђубрива, ретко разговара са својим колегама о екохемијским проблемима. Сечена екохемијска знања и понашања већина радника више/високог образовања ангажованих у индустрији минералних ђубрива, као и индустрији сапуна и детерџента, преноси на своју породицу, пријатеље, околину. За разлику од њих, већина анкетираних радника средњег образовања, као и већина више/високог образовања ангажованих у нафтној индустрији, ретко преносе своја знања и понашања на породицу, пријатеље, околину (Табела 11).

Табела 11. Размена искуства и екохемијских знања међу радницима и околином

Разговарате ли са вашим колегама о екохемијским проблемима?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)
И.С.Д	16.66	66.68	16.66	6.25	62,5	31.25
И.М.Ђ	66.67	33.33	0	13.04	78.26	8.70
Н.И	25	75	0	11.76	70.59	11.76
Сечена екохем. знања и понашања преносите на своју породицу, пријатеље, околину?	Више/високо образовање			Средње образовање		
	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)	Да (%)	Понекад (%)	Не (%)
И.С.Д	57.14	42.85	0	12.5	75	12.5
И.М.Ђ	77.78	22.22	0	34.78	65.22	0
Н.И	37.50	50	12.5	23.53	47.06	29.41

ЗАКЉУЧАК

Систем школства кроз који су прошли радници у испитиваним гранама хемијске индустрије није на задовољавајући начин утицао на њихову екохемијску информисаност. Разлог је што су екохемијски садржаји уведени у наш систем школства осамдесетих година прошлог века и то фрагментарно кроз одређене наставне предмете. Тако су на пример наставни садржаји биологије, хемије и екологије, делимично утицали на еколошку информисаност и ставове радника у испитиваним гранама хемијске индустрије. Други разлог је што у нашој земљи, као и у другим земљама у развоју, није довољно развијена структура еколошког, тиме и екохемијског, образовања, као и политика заштите и унапређења животне средине. Мали утицај породице, окружења, радног места на информисаност и еколошке ставове запослених, указује да је ниво еколошког образовања становништва незадовољавајући. Утицај медија на информисаност и ставове радника је велик, али наши медији немају богату понуду из сфере екологије и екохемије, због чега не дају онај допринос који би могли дати на унапређењу еколошке свести становништва. Ангажованост радника у еколошким манифестацијама и еколошким удружењима је мала. Мали број је био члан, док је велики број радника незаинтересован за укључивање у рад еколошких удружења. Друштво мора озбиљније да се укључи у систем решавања проблема животне средине. Без развијања и унапређења система екохемијске информисаности и знања становништва нема правог развоја

ЛИТЕРАТУРА

1. Андевски, М., *Образовање одраслих у заштити животне средине*, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду, Београд, 1991
2. Ољача, М., *Андрагогија, психолошке основе учења одраслих*, Нови Сад, 1997
3. Савићевић, Д., *Филозофске основе андрагогије*, Институт за педагогију и андрагогију, Београд, 1998
4. Марковић, Д., Ђармати, Ш., Гржетић, И., *Физичкохемијски основи заштите животне средине*, књига I, Универзитет у Београду, Београд, 1996.
5. Марковић, Д., Ђармати, Ш., Гржетић, И., *Физичкохемијски основи заштите животне средине*, књига II, Универзитет у Београду, Београд, 1996.
6. Медић, С., *Истраживања у педагогији и андрагогији*, Научна књига, Београд, 1998
7. Јовановић, Ђ., Вујковић, И., Матавуљ, М., *Вредновање учинка заштите животне средине Рафинерије нафте*, Форум квалитета, Тара, 2003

8. Блажевић, Д., Киурски, Ж., Системи мерења и праћења загађујућих материја на објектима НИС-НАФТАГАСА, Форум квалитета, Тара, 2003
 9. Иванчев-Тумус Ивана, Далмација, Б., Ђурендић, Маја, Квалитет дунавске воде и муља након бомбардовања рафинерије «Нови Сад», Заштита животне средине градских и приградских насеља II:151-156, Еко-конференција, Еколошки покрет града Новог Сада, Нови Сад, 1999
 10. Љикар. В., Извештај о аерозагађењу и јавној здравственој контроли квалитета воде за пиће у Новом Саду, период 24. 03. 1999. до 20. 06. 1999., Институт за заштиту здравља, Нови Сад, 1999.
 11. Harison, R. M., Pollution: Causes, Effects and Control, Second Edition, The Royal Society of Chemistry, Cambridge, 1995
 12. Рађеновић, В., Марков, Т., Управљање хемикалијама-хармонизација прописа Републике Србије са законском регулативом Европске Уније, Форум квалитета, Тара, 2003
 13. Андрић, Б., Одрживи развој, Самит о одрживом развоју, Јоханесбург, 2002
-

Summary: Different social factors such as family, education system, media, working and living environment have influence on the level and the quality of individual's eco-chemical behaviour. The paper has analysed how these factors influence the eco-chemical behaviour of workers employed with examined fields of chemical industry. The most accurate fields in the area around the city of Novi Sad have been chosen as follows: petrol industry, mineral fertilizer industry, and soap and detergent industry. Both level and quality of eco-chemical behaviour and engagement in workers with higher/high education is significantly higher than in workers with secondary level of education. Workers of both education levels generally have unsatisfactory eco-chemical mind, which applies to their engagement. The reason lies in insufficient knowledge about eco-chemical contents in the system of education, as well as in unsatisfactory engagement of the society in environmental protection.

Key words: influence of institutional education; eco-chemical behaviour of workers employed with petrol industry, soap and detergent industry and mineral fertilizer industry in the area around the city of Novi Sad.

САВРЕМЕНА РАЗРЕДНА НАСТАВА

ДР ТАДИЈА ЕРАКОВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 159.913:371.78

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.89-102

МЕНТАЛНА ХИГИЈЕНА – ЗАНЕМАРЕНА НАУЧНА ДИСЦИПЛИНА

Резиме: Ментална хигијена као научна дисциплина заснива се на принципима примарне, секундарне и терцијарне превенције. Неоправдано је занемарена као научна дисциплина у васпитно-образовним институцијама. Не изучава се на наставничким факултетима што представља значајан проблем. Ово је фундаментална научна дисциплина у свим професијама које се баве човеком јер јој је циљ да се спречи ментално пропадање људи. Да ли ће нека особа бити усклађена са околином, да ли ће имати полета за живот и самореализацију зависи од услова живљења, диспозиција и јачине ЕГА које би требало да буде способно да се снађе у животним околностима и бројним негативним утицајима који на особу делују.

Кључне речи: Ментално здравље, ученик - студент, адолесценција, стрес, досада.

1. Уводна разматрања

Ментално здравље подразумева складан однос у самој личности у емоционалном, интелектуалном и социјалном смислу. То даље значи усклађен однос и са другим особинама у школи, на послу у спорту, у породици и другим бројним облицима комуникације. Свакако да се складан однос и зрелост неке особе огледа и у односу према природи - биљкама и животињама.

Као научна дисциплина са посебним предметом изучавања јавља се прво у Европи, а потом у Америци у другој половини 19. века. У нашој земљи јавља се 1880. године када је преведено дело аутора Фајхтерслебена са насловом: Прилози дијететици душе (Београд, 1880). Затим се појавила књига: Рационално васпитање воље, аутора Чокорила (Сарајево, 1910). Као научна дисциплина у светским размерама, тек се третира од 1948. године, када је основана Светска организација за ментално здравље. У данашње време ментална хигијена представља фунда-

менталну научну област у свим професијама које се баве човеком с циљем да се спречи ментално пропадање. То даље значи да подстиче развој друштва у целини узимајући у обзир све аспекте човековог живљења, као што је школовање, запошљавање, адаптација на радном месту, услови становања, породични живот, екологија, архитектура, урбанизам, разни сегменти политичког и културног живота и све друго што доприноси квалитетнијем начину живота.

Да ли ће нека особа бити усклађена, да ли ће имати полета за живот и самореализацију, зависи од услова живљења, диспозиције, јачине ЕГА које је способно да се адекватно снађе у животним околностима и бројним негативним утицајима који делују. Зато је велика одговорност на родитељима, васпитачима и предшколским установама, школама и разним домовима и интернатима да својим деловањем ојачају особу у развоју да се може снаћи у разним животним околностима без последица на своје ментално здравље или здравље других особа. Децу и адолесценте ми не можемо заштитити од негативних деловања из окружења, али можемо их оспособити да селектирају садржаје и да према њима имају критичан однос и сопствени став. Немогуће је адолесценте изоловати од наркомана али је могуће их оспособити да кажу НЕ дилеру наркотика или подстрекачу на дрогу. Значи, јако ЕГО, а не подложност и послушност према другима јачим и робуснијим адолесцентима. Овде се могу јавити озбиљни проблеми. Особа може да усваја разумно утицаје из средине (породица, школа, шире друштво) који су у одређеном времену прихваћени као друштвене вредности, као морални стандарди. Касније се испостави да ти друштвени стандарди уствари нису морални те долази до расцепа личности, до душевног пропадања.

Ако адолесцента не прихвата школска или породична средина због неких непримерених испада, које су карактеристичне за адолесценте, онда ће тражити друштво које ће га прихватити, које ће га уважавати и где ће потврђивати свој идентитет припадности. То могу да буду групе хулигана, наркомана, проститутки и сл. Нови члан је уважаван и поштован чак и од вође хулиганске или криминалне групе. У знак оданости групи адолесцент је спреман да изврши све наредбе и да се покорава законима унутар групе, а ако не, следе драконске казнене мере.

Шта да се ради?! Ако се пушење дувана сматра штетним за здравље или конзумирање алкохола и сврставају се у сферу социјалне патологије, како објаснити производњу цигарета и алкохола. Како треба да се понашају радници у производњи дувана и цигарета, алкохола и других опојних средстава? Ако се алкохол сматра штетним по здравље, зашто се организују велика такмичења у брзини испијања неког алкохола, као ракијаде, пивијаде ...? У овако недефинисаним друштвеним вредностима, особе у одрастању – адолесценти налазе се у стресној ситуацији и у конфликту, између забрана, упозорења, кажњавања. Дуван је штетан за здравље, а тамо где то пише управо се продаје дуван.

Коначан закључак би био:

Немогуће је забранити било коју производњу и промет штетних материјала, али је могуће током васпитања ојачати децу и омладину да се одупру свему

што нарушава њихово здравље и психички интегритет. Проблем се јавља што то нема ко да ради. Ментална хигијена као наука и њене превентивне мере се не изучавају у школама и факултетима, сем изузетака (психолози, психијатри, социјални радници). Овај посао обављају недовољно стручни или самообучени кадрови. Васпитачи и учитељи Менталну хигијену не изучавају. Није уведена ни на учитељске факултете, а ни на друге факултете, који припремају кадрове за рад у школама и домовима. Па онда, шта да се ради!?

2. КАРАКТЕРИСТИКЕ ПЕРИОДА АДОЛЕСЦЕНЦИЈЕ

Период од 12 до 21 године за девојчице и од 13 до 22 године за дечаке обично се назива адолесценцијом. Овај период се не завршава са пунолетством што се често мисли. Треба уважавати биолошке процесе сазревања, а не правне. У овом периоду долази до великих и изненађујућих промена у понашању младих. Нагли физички раст обично није у сразмери са психичким развојем. Ово је значајно са више аспеката: психолошког, педагошког, психијатријског... То значи да васпитачи и други који се баве популацијом младих ову област морају добро познавати. Ово је значи проблем одговарајућег педагошког рада. Буран развој сексуалности, тј. нагли раст хормоналног лучења адолесцентима представља проблем јер не знају како да то реше. Рађа се свест о самосталном функционисању што је немогуће реализовати. То доводи до сукоба пре свега са родитељима а онда и са васпитачима, учитељима и другим особама. Понашање одраслих постаје образац понашања адолесцената те их почињу “копирати”. Пушење, алкохол, сексуална искуства, криминал, наркотици. Закључују у смислу: “Ако одрасли могу све то зашто да је Мени забрањено?”. или: “Ако одрасли краду зашто не Ја, па и ја желим да имам кола”?.

Већина аутора (Косовић, Бојанин, Ераковић...) истичу да је то период када одрасли морају имати разумевања и сензибилни однос према адолесцентима јер у противном створиће се баријера и одлазе неким својим путем често погрешним. Максимални сензибилитет према овом развојном периоду треба да покажу учитељи, васпитачи чак више од родитеља. Ако учитељ има разумевања за често неразумне поступке малолетника, ако уме да га позитивним поступцима (без казни) везује за школу и школске активности где може да потврди своју индивидуалност и ту велику жељу да нешто уради а да му се “стално не придикује”, може се очекивати да воли школу и школски амбијент. Похвала и истицање нечег доброг, али именом (воли да се чује његово име пред другима, јер то значи “Ја постојим”) може да има велики васпитни значај. “Ти си Петре сасвим добро урадио овај задатак. Да си мало проширио одговор у делу који се односи на поглавље које смо јуче учили могао си добити високу оцену. Али ми то очекујемо у наредном домаћем задатку. Хвала Петре, за сада нека буде тројка”.

Адолесцентима се чини да “све знају и да све могу” па желе да се тако и понашају. Речи: “Ми очекујемо да ћеш ти то добро урадити.

Ти то можеш имаш довољно сопствене снаге”. Оваквим наступом васпитача или учитеља, све једно, дали смо му до знања да га уважавамо и да имамо поверења у његове могућности, а он са своје стране потврђује да може бити самосталан јер му је то рекла нека друга особа.

Многи дечаци и девојчице су “пропали” из разлога што су обично наилазили на отпор, забране, кажњавања и неразумевања јер родитељи и васпитачи – наставници нису знали како да им помогну. Обично излаз траже у бежању од постојеће стварности и придружују се хулиганским и другим асоцијалним групама и излаз траже у наркотицима.

Понекад покушавају или извршавају самоубиства. Нарочито су самоубиства или покушаји чести на крају школске године када се сазнаје да се мора поновити разред или се не може уписати нова школска година. Слична је ситуација када студенти или средњошколци губе право на интернатски смештај и буџетско издржавање јер су лоши ученици. Такву вест не смеју саопштити родитељима, а и када би саопштили родитељи нису у материјалној могућности да проблем реше. У мојој пракси као васпитача у средњошколским домовима (Сомбор), у домовима за малолетнике са поремећајима у понашању “Нови Сад” у пракси социјалног радника, учитеља и дефектолога, био сам у прилици да сагледам тешкоће и проблеме адолесцената.

Развојне тешкоће у адолесценцији компликују се са неодређеним вредностима у друштву. У друштву се цени такмичарски дух и то је добро, али је лоше ако се то претвори у ривалство са непријатељским понашањем. Пример су утакмице где долази до правог непријатељства када претежно адолесценти из ривалских тимова убијају своје другове. “У култури у којој човек човеку није човек него мета насиља и агресивности другога опстаје култура суровости стварајући велике невоље” (Косовић Д.) По истом аутору (Косовићу), савремена култура је по много чему кичерска неумерена, лепљива, па не даје праву шансу човеку да се култивише и развија своје потенцијале. Декангентна култура погодује развоју стресних ситуација. “Култура помаже да се заузме став не само с обзиром на вредности у техничком него и у односу на људске вредности” (Косовић Д.).

Комуникација са родитељима је сведена на минимум и то када им нешто треба, као новац, одећа, цепарац, али са одређеном дозом горчине. У тежњи да сасвим буду самостални и да одрасли буду ескомуницирани из њиховог живота, развијају »свој језик« који одрасли не разумеју. То је , уствари, тежња за развијање, новог сопственог идентитета. Ово рађа нове сукобе не само са породицом него и са осталим светом, а нарочито са школом и другим институцијама, на пример са домовима у којима станују.

Значајно је истаћи да се у периоду адолесценције јавља интелектуална и емоционална неодређеност, чак и конфузија. Млади би желели да брзо одрасту и да буду признати од родитеља, наставника, васпитача и уопште од друштва. То

их често доводи у нежељене конфликте. Обично, када не успевају у својим неоправданим жељама, западају у депресију и конфликтне ситуације. Више аутора истиче (Косовић и др.) да је потребно умети разумети њихов бурни период и да се сете своје адолесцентне кризе коју обично заборављају. Обично се дешава да родитељи, васпитачи, наставници, наметну своје ставове, а млади то чак и прихватају са маском, у смислу »морам маторог да послушам да не би шибио, али знам ја како ћу то решити«.

Сексуални нагони имају своју специфичност за овај период развоја. Нису способни да рационално схвате своје нагонске потребе за сексуалношћу, па долазе у сукоб са моралним ставовима околине. Страх родитеља се са њиховим одрастањем увећава, па се повећавају забране и разна ограничења, што ствара тешку конфликтну атмосферу.

Проблеми се јављају и у сфери физичког одрастања. У школама се, изгледа, недовољно објашњавају физиолошке законитости сазревања, на начин на који би млади то могли да разумеју. Није то ништа необично, јер, ни просветни радници немају нека »јача« знања, осим сопственог искуства, а што није довољно. Због велике конфузије у периоду адолесценције јављају се бројни страхови. Страх од венеричних болести, страх од полне немоћи, страх од изгледа тела, страх од сувишних килограма, страх од супротног пола, страх од страха, при чему се улази у стање депресије, потиштености, безвољности или боље рећи незадовољства самим собом. Негативна слика о себи оставља последице на даљи развој емоционалног и социјалног живота. Из овога свега, јавља се досада. Неспособност да се каналише велика енергија која прати овај период, губи се смисао за време. Све се ради или се не ради ништа, јер »има времена, ја не морам да се журим«. Пошто се ништа не ради, ниједан се задатак не завршава, већ се све више упада у стање безвољности и досаде, јер не зна шта да ради са временом.

У жељи да неки задатак уради јавља се пратећи проблем у сфери концентрације и перцепције. Мисли и пажња флукутирају, па се онда усмерава на нешто друго, на други задатак који му такође измиче. Од бројних задатака које покушава да уради до краја сваки му измиче, па онда све напушта и предаје се досади и одустаје од даљег рада. Оптерећеност досадом је проблем и када особе одрасту и као одрасли људи не знају шта да раде са собом. Душан Косовић каже: "Од досаде се не умире, али је болест која се не сме игнорисати". На васпитачима и уопште просветним радницима је важан задатак да младе науче како се располаже временом и да одређене задатке уклопе у постојеће време. Можда ће се тако елиминисати досада јер неће бити места за досађивање. Значи, "лек" за досаду је свесна активност. Ален Кот, према наводима Косовића, сматра да се у Француској и другим развијеним земљама статус појединца не одређује према поседовању неког материјалног добра којим се исказује друштвени положај, као уназад неколико година, него на основу врсте спорта којим се баве. Значи, игра, нарочито спорт, преузима улогу потрошачких добара и материјалних статуса којима се исказује друштвени положај. Активан живот, слободан избор актив-

ности стварају услове да се побегне од досаде. Стање досаде, то неугодно стање превазилази се радом и разонодом.

Данашња, модерна култура није наклоњена и усаглашена са жељама тинејџера па им је једино преостало да се задовољавају са приклањањем антикултури. То истовремено значи да многи млади не припадају никаквој култури већ се сматрају да су одбачени од постојеће културе и културних вредности. Проблем се јавља јер млади не знају да ли неком припадају. Закључак је страшан. Када човек никоме не припада значи трауматизацију сопственог живота. Када је неко одбачен или ескомунициран тражи се неки сурогат да неке припадају а то је обично нешто што је ван званичне организованости друштвених структура. Појављују се секте и култови, идоли које “приграбе” одбачене и нуде им “праву” заштиту, утеху и идентитет.

Крута контрола над младим често се претвара у тортуру чему млади дају отпор у жељи да се зна “Да ја постојим”. Та неодржива жеља да се буде другачији од “маторих” ствара велики јаз и нетрпељивост. Родитељи као и просветни радници нису оспособљени да обављају дозирану контролу. Значи, проблем је у неадекватној комуникацији. Комуникација се учи и саставни је део менталне хигијене као науке. Обезбедити материјалне услове није довољно за психички развој деце, треба више од материјалног. “Ригидна, механичка и традиционалистичка контрола која у бити фаворизује становиште одраслих, изазива проблем и самом чињеницом што је хијерархијска, односно што јој прилично недостаје људска димензија” (Д. Косовић).

Велики је број стресова и изазивача негативног реаговања младих и њиховог менталног па и физичког пропадања. На пример:

1. Музика у дискотекама са високим децибелима и звучницима огромне снаге штетно делује на слух јер високо прелази дозвољени праг надражаја слушног живца. Нису само проблем дискотека већ и свака друга места па и приватни станovi где се негује дисхармонична музика. Последице је тешко лечити па је све већи број младих са слушним оштећењима. У медицини су сагледане последице дисхармоничне музике па се родила нова научна дисциплина, психоакустика.
2. Рад и активности се замењују тоталним нерадом. Дању се спава, а ноћу се како се одрасли изражавају “глувари”. Тако се ремети природна потреба да се живи са устаљеним ритмовима, а то значи да се ноћу спава одређени број часова, да се смењују радне активности одмором и рекреацијом, да се храни у одређено време и на начин који одговара развојним потребама и активностима.
3. Учење је обично страшно, јер се не учи систематично, него пред испит. Несистематичност у учењу и брзо заборављање је последица учења на брзину, пред испит. Обично су ангажовани да би добили позитивну оцену, а не да усвоје темељно одређено знање. Значи, треба изменити систем школовања и вредновати темељно стицање знања, а не да се

просветни радници задовољавају тренутно исказаним знањем, које ће се брзо заборавити, јер је и брзо научено, само за одређену прилику. Проблеми учења, нарочито се манифестују пред спремање испита, као што су пријемни испити, квалификациони испити, редовни испити, дипломски испити и др. Ученици се у кратком интервалу оптерете радом, јер је велика количина градива које треба савладати. Током префорсираног учења, обично се користе и нека стимулативна средства, као кафа, цигарете, алкохол, па и наркотици, који привидно одагнају умор, психички и физички.

4. Потребно је истаћи проблем исхране адолесцената. Велики је број супстанци које се додавају храни. Да би се кварење спречило, додају се адитиви, конзерванси који су штетни по здравље. Тачно се зна, које су супстанце штетне, али се ипак додају животним намирницама, често у неконтролисаним количинама. У циљу постизања што већег прираста меса код товних животиња (телада, свиње, ћурке, пилићи...), даје се концентрат за брзи тов који садржи хормон (естроген), који је штетан за нормалан развој дечака, ако је у недозвољеним количинама у исхрани. Ово је тешко контролисати, јер се стока одгаја далеко од научних института који би контролисали квалитет намирница, такође напомињемо да храна често има и недозвољене количине олова, живе и других метала. Неадекватна исхрана стоке, као што је давање сена које је кошено поред путева и канала, преко меса и млека, може проузроковати тешка обољења деце и одраслих. Тако је и са ловљеном рибом у барама и каналима, јер садржи недозвољене количине олова и живе. Кромпир, купус, лук и друге намирнице, могу бити штетне, ако се нису поштовале декларације на производима за дезинфекцију, дезинсекцију и дератизацију. Највећа је опасност од производа малих пољопривредних произвођача. Препарати се користе ОНАКО ОД ОКА ИЛИ ОТПРИЛИКЕ. Неправилном исхраном, збор неконтролисана примене инсектицида, најчешће наступа тровање, а могу се јавити промене на хромозомима и генима, што има последице и на потомство.

Да би се деловало превентивно, бар, колико је то могуће, потребно је храну која је намењена за велику колективну потрошњу, обавезно слати на контролу у одговарајуће институте. Обавезно би било контролисати зимницу која се узима у великим количинама и складиштити у магацине и хладњаче, као што је кромпир, купус, воће, кајмак, сир, месо и прерађевине и све друго што се складишти у великим количинама. Када наглашавам значај контроле намирница, мислим, пре свега, на заштиту здравља великог броја деце и омладине у домовима ученика, интернатима, студентским домовима, ђачким кухињама, предшколским кухињама и другим објектима колективне исхране.

3. ШТА УЧЕНИЦИ ДОНОСЕ У ИНТЕРНАТ?

Шта су ученици донели у интернат или дом у менталном смислу, треба у првим данима боравка у дому установити. Значи, потребно је прибавити серију анамнестичких података од значаја за разумевање ученика. Тако, на пример, потребно је утврдити структуру породице, образовни ниво, економско стање, занимање, родбинске и сродничке везе, место из кога долази, саобраћајне везе. Од посебног значаја је преднатални и натални период, прележане болести, похађање забавишта, ток основног школовања, успех из предмета где је постигао високе резултате и предмета где је имао слабије резултате. Прибавити податке од педагошко – психолошке службе о евентуалним специфичностима у понашању, социјалној и емоционалној компетентности, здравственом стању, спортским и другим активностима. Ови и други докази нису административна формалност, већ значајан индикатор, како треба ученику организовати живот и прилагођавање новој – домској средини. Дом није место где се ученици квалитетно хране, спавају и уче, већ је много значајније како тече њихов психички развој и шта стручњаци у дому треба да стимулишу, а шта да коригују и мењају.

За очекивати је да ученици у дом доносе бројне последице депривација или неких лишавања у предшколском и школском периоду. Да би смо им помогли, то морамо већ, при смештају у дом сазнати у што краћем периоду. Депривације могу бити у свери психичких функција као последица недостатка материнске и очинске бриге тј занемаривање и злостављање детета (обично су то деца из ризичних породица). Могу бити материјалне депривације као последица сиромаштва и лоших материјалних услова живота (лоше становање, лоша исхрана, лоша обућа и одећа, недостатак новца за културне и друге активности и сл.).

Културне депривације су често изражене код ученика из малих сеоских средина, са салаша или руралних средина где нема никаквих културних активности, осим што се одвијало на нивоу основне школе. Позориште, биоскоп, опера, концерти, галерије, спортске активности и др. ученицима у дому у новој домској средини су велике непознанице. Проблем представљају и социјалне депривације а што се манифестује у лошој социјалној комуникацији. Често се манифестује снага, као знак социјалне доминације или повлачења, као знак социјалне неукупљености у нови колектив.

И у средњошколском периоду испољава се квалитет мајчине и очеве ангажованости у развоју детета. Деца која су одрасла без неке нарочите мајчине љубави у животу чешће загаје и теже успостављају социјалне контакте. На последице ускраћивања материнске бриге указује велики број научника који су вршили истраживања у овој области (Болби, Шпиц, Смирноф, Златовић, Зазо, Чилаг, Бојанин, Тадић Н. и др.). Улога оца је мање разрађена у литератури. Очева улога је нешто другачија од мајчине. Дете се примарно идентификује са мајком у првим годинама живота (до око 5 година). Касније, деца имају потребу идентификације са оцем. До позитивне идентификације долази, ако је отац емоционал-

но, социјално и интелектуално зрео, при чему ће дете присвојити очеве особине, што је за развој дечака посебно значајно (Виденовић, Колар, Ераковић и др.) .

Могло би се кратко констатовати да ученици у интернате и домове доносе последице начина живота у породици и школи. То се може манифестовати у позитивном смислу, као лако успостављање сарадње са осталим члановима домске заједнице и са персоналом дома као и школе. Лако постају вође у групи, па и у читавом дому. Они су позитивни ослонац за одржавање повољне домске атмосфере. Међутим, бројни су и они, чије прилагођавање инклинира ка негативном или непожељном начину понашања. То се може манифестовати као стрепња и страх од нове средине и непознатог, депресија или туга због одвајања од куће. Често се повлаче у свој затворени начин живота, одбијају хране, једе се само оно што се донесе од куће, јавља се агресивност, емоционална хладноћа у виду осорног понашања, несамосталност у организовању дневних активности, жеља за истицањем и доминацијом кроз физичка обрачунавања, недостатак хигијенских навика, пушење, алкохол, проблеми са набавком и коришћењем наркотика, страх од ауторитета, страх од ненаученог градива, страх да ће се изгубити право на интернат, па како то саопштити родитељима. »Ја бих хтео да се поправам, али не знам како, знам ја да сам лош, сви ми то кажу, али како да се поправам« правда се један адолесцент.

4. О КОМУНИКАЦИЈАМА У ШКОЛАМА И ДОМОВИМА

Комуникација је успостављање контакта (везе) међу људима. Може да буде успешна или неуспешна. Она се учи у контакту са другим особама. Зависи од више различитих способности: интелигенције, социјалне и емоционалне зрелости, образовања, културе, обичаја, навика, као и од персоналног и колективног идентитета, од циља и намере и још од понечег. Успостављање комуникације значи да се ствара процес разумевања, ако тога нема, комуникацију сматрамо неуспешном. Неуспешна комуникација често води до сукобљавања. Сукоби настају због неразумевања или неприхватања поруке. Стране се сукобљавају јер погрешно тумаче или не прихватају дате информације.

Миљојко Божић истиче да вештина комуникације значи бити стручан, искрен, достојанствен и уливати поверење људи са којима се успоставља контакт. Искључене су друштвено непожељне особине, као што је агресивност, повученост или непријатељски став према околини. Особа треба да достигне висок степен друштвеног и духовног развоја, који се огледа у лепом понашању, пажљивом опхођењу, посвећености, обзирности и толеранцији.

Постоји више форми или начина комуникације међу људима као што је говор, разговор, писање, штампа, разни електронски медији. Значајно место заузима и невербална комуникација попут телесних покрета (говор тела) држања

тела, покрета главом, покрета рукама, израз лица, поглед, телесни додир, физичко растојање, изглед, одевање и сл.

Сваки говор или сваки вид комуникације мора у свести пошилаоца бити јасно дефинисан да би прималац поруку могао разумети. Значи, у свести морамо мисао обликовати пре него што је изговоримо. Народна изрека каже „испечи па реци“. Морамо се у одређеном тренутку и децентрирати, а то значи да се ставимо у ситуацију у којој предвиђамо да ли саговорник може да нас разуме, да ли може да декодира наше метафоре, фразе, алегорије, покрете тела, поглед и реакције лица и сл. Ученици, па ни студенти понекад не разумеју шта им предавач саопштава. Поставља се питање, где је кривица, у ученицима или у учитељима?

У међусобним комуникацијама претпоставља се постојање културе дијалога. То значи да треба знати слушати саговорника. Неучтиво је прекидати саговорника у недовршеној реченици. Сачекајте да исказе започету мисао и процените када би било разумно преузети дијалог.

Ако се ученик тешко сналази приликом одговарања, то не значи увек да он баш ништа није научио од задатог градива. И наставник и ученик морају да активно учествују у изналажењу одговора. Наставник ће поставити нешто лакша подпитања која ученика могу да доведу до присећања, па ће можда успети да тачно одговори на актуелно питање. Није добра комуникација када наставник постави питање и чека одговор, а уз то нешто пише, прегледа књигу или новине, записује податке у дневник. У оваквим и сличним начинима комуникације ученика и наставника нема елемената уважавања као ни жеље да ученик буде равноправан саговорник.

У школама, значи и у домовима су присутни бројни облици комуникације:

1. **Интроперсонална:** ученик размишља док нешто чита или слуша наставника. Он у мислима разговара сам са собом. Он размишља о писменом задатку, разматра идеје и доноси одлуку како да проблем реши.
2. **Интерперсонална комуникација** одвија се између наставника и ученика, ученика и ученика, наставника и родитеља, на састанцима разних школских органа и организација (секције, комисије и сл.) у свакодневном опхођењу у школи између себе и са школским персоналом. Средства масовних комуникација често извештавају да у многим школама, на факултетима има проблема у међусобним односима који се некада и трагично завршавају. У тој непожељној и некавалитетној комуникацијској атмосфери растура се дрога, влада криминал, формирају се асоцијалне групе са својим посебним интересима. Шта да се ради?! Преовладавајуће је мишљење да пре свих, школа мора да васпитава и да научи ученике како да се понашају, а учење школског

градива у односу на малочас поменуто треба да буде на другом месту. За друштво (а и за појединца) је, претпостављамо, важније да грађани буду морално здрави него да су образовани, а друштвено штетни.

3. **Групни облици** комуникације у школским и домским условима су бројни: секције, слободне активности, дневни боравци и др.
4. **Масовне комуникације** као што су школске новине, интерна телевизија, књиге... представљају значајан извор информисања. Телевизија, интернет, сателитски програми и др. имају велики образовни значај. Школски уџбеници и учитељи добијају нову улогу. Учитељ постаје као и ученик активан учесник у процесу стицања знања. Заједнички уче, како се учи из разноврсних извора знања у свету. Интернет је постао незаобилазан начин стицања знања.

Комуникација у школи, у домовима као и уопште у животу заснива се на правилном говору и изговору. **Говор** одражава нашу мисаону суштину. Ко зна да мисли треба тако и да говори и речи правилно – граматички изговара. «Граматику је скуп норми и образаца за употребу конкретног језика» (Бажић). Значи, морају се познавати правила о језичким јединицама, гласовима, облицима речи, реченицама и њиховим деловима. Правилна интонација и дикција, наглашавање значајног у реченици, оставља повољан утисак на слушаоце. Овде се, свакако, подразумева да су реченице правилно уобличене и да одражавају мисао у целини.

У комуникацијама било ког облика значајна је и **невербална комуникација**. Под овим подразумевамо држање тела, гестове, позе, невољне покрете који су често последица треме или непознавања садржаја о којем се разговара. Тикови, синкинезије – подрхтавање прстију, браде невољно намигивање, грицкање ноктију, гледање на сат и у мобилни телефон итд. Све набројано је значајно за саговорнике као и за лични углед или имиџ особа које су учесници разговора. Није педагошки примерено да учитељ или васпитач нешто пише док разговара са учеником. Још је горе ако се даје оцена уз квалификацију «не знаш ти то, када научиш јави се». У разговору треба активно учествовати, а то значи да монолози не може да буде замена за било коју врсту разговора. Ученик се учи да разговара, а не само да говори. Последице слабе – педагошке комуникације бивају штетне. Ученик осећа понижење. Може да реагује агресијом или констатацијом «мене учитељ мрзи». Због незадовољства и сукоба у школи дешавају се и убиства. Наравно, срећа је да су то већином само повреде, бежање из школе, занемаривање обавеза и сл. Школа или интернат би требало да буду место радовања, место на којем се може слободно разговарати са сваком особом и на сваку тему.

Посебну улогу у комуникацијама има **израз лица** који је саговорницима лак за тумачење. Најпривлачнији и најпогоднији израз лица је искрен осмех. Вед-

ра и насмејана лица знак су прихватања и доброг расположења. Строга и намрштена лица означавају лоше расположење, одбојност и неразумевање.

Васпитачи – учитељи, по правилу, треба да имају искрен осмех јер се ученици радују када виде насмејано лице свог учитеља. Атмосфера у учионици је опуштенија, смањују се тензије, стрепња и трема. Пријатан осмех, истовремено се огледа и у очима. Израз очију је најискренији и не може се прикрити. Зато често и кажемо да су очи огледало душе. Вештачки осмех је лако препознати тако што се на уснама много дуже задржи, док на образима, као и у очима лако и брзо исчезне.

У комуникације у дому између ученика и персонала и ученика (уопште комуникација), треба да се заснивају на разумевању али није потребно да се међусобно слажемо. “Људи се с нама не морају слагати али је битно да знају да нема у мојим поступцима злих мисли и да су намере поштене” (Џекс Велш).

Руководећи људи уопште па и у школи и дому треба да саслушају сваку идеју и да их осталим понуде ради реализације. Реализација добрих идеја без обзира од кога потичу важније је каже Велш, него стратегије које су на папиру, плановима и програмима, јер ако не дају резултате онда и немају значаја. Значи, није битна репрезентација већ резултати репрезентације. Бирографија по Велшу, а и мојој пракси умара и дави људе, а неформалност ослобађа. Учинити да је свака особа важна и да је свако свестан да је важан је важније од бирократског наметања ставова са ауторитетом. Титуле и звања немају неки значај за међусобне односе. Битан је отворени дух где свако може да се испољи. За исмевање је свака особа којој је његова функција и фотеља најважнија. Потребно је израдити односе где је свака особа која се обраћа или нешто предлаже добродошла и која хоће да се прихвати посла. Ароганција је убица за односе у колективу. Важно је да су особе самопоуздане јер оне уживају у интелектуалној битци која подстиче стваралаштво. Похваљивање људи је изузетно значајно, јер тада свако зна на чему је, да ли врхунски ради или има тешкоћа у реализацији задатака.

ЛИТЕРАТУРА

1. Базић, Миљојко: *Вештина комуницирања*, Факултет за трговину банкарство, Београд, 2005.
2. Ераковић, Тадија: *Поучник за очување менталног здравља*, Будућност, Нови Сад, 2004.
3. Ераковић, Тадија: *Школске и његовне комуникације*, Будућност, Нови Сад, у штампи, 2006.
4. Тадић, Невенка: *Психологија дејинствива и младоси*, Научна књига, Београд, 1985.
5. Косовић, Душан: *Стирес*, Савана УНИРЕКС, Београд, 1997.

6. Видановић, Иван и Колар: *Ментална хигијена*, Београд, 2003.
 7. Вукелић, Мирјана: *Домови ученика средњих школа*, Мисао, Нови Сад, 2004.
 8. Велш, Џекс: *Сампоуздање, страси, комуникација*, Мисао, бр. 29, Нови Сад, 2006.
-

Summary: As scientific discipline, mental hygiene is based on the principles of primary, secondary and tertiary prevention. Unexcused, it has been neglected as scholarly discipline in educational institutions. The fact that it is not studied even at teacher education faculties makes a great problem. This represents a fundamental scientific discipline for all professions that deal with people because its aim is to prevent ruining of mental health in men. Whether one person will be in harmony with its environment, should he/she have enough enthusiasm in life and self-realisation greatly depends on living conditions, dispositions and EGO which should be capable to cope with life problem situations and numerous negative influences.

Key words: Mental health, pupil – student, adolescence, stress, boredom.

МР ЂУРЂА ГРИЈАК

Педагошки факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 159.922.72/.946.3:51

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.103-112

УЛОГА ГОВОРА И МИСЛИ У ФОРМИРАЊУ ОСНОВНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

Резиме: Учители значајно утичу на интелектуални развој ученика, те је, с тога важно да знају с којим способностима дете долази први дан у школу. Дететов развој не почиње тада, него од самог рођења.

Својевремено је Жан Пијаже поставио проблем мишљења на нов начин. Раније су теоретичари трагали за негативним странама и недостацима дететовог мишљења и у томе видели основну разлику између дечије мисли и мисли одраслог. У центру Пијажеове теорије је квалитативна специфичност дечије мисли, односно оно што дете има. Пијаже не сматра да је дете човек у малом и као доказ томе поставља идеју развоја којом показује да интелигенција детета није интелигенција одраслог у малом. Крајем друге године живота почиње да се развија језик, а паралелно и прва мисао у правом смислу речи.

У раду је издвојена улога мисли и језика у дететовом схватању појма броја и решавању основних математичких проблема.

Кључне речи: мишљење, говор, математика.

Увод

Неоспорно је да најзначајнији утицај на развој дететове интелигенције од рођења имају родитељи. Поласком детета у школу, тај примарни утицај на развој деле родитељи и учитељ. Психологија је дуго тврдила да постоје квантитативне разлике између мишљења детета и мишљења одраслог. Идеје квалитативних специфичности и развоја интелигенције у психологију уводи Жан Пијаже (Jean Piaget). Пијаже је, такође, дефинисао пијажеовску школу као схватање о односу између говора и мишљења.

Од првог дана у школи учитељ пред децу ставља многе задатке и изазове. Оно што овај рад обрађује јесу задаци и изазови које деца постављају пред учитеља.

РАЗВОЈ МИШЉЕЊА

Основни став теорије Жана Пијажеа јесте да интелектуални развој утиче на развој језика, али не и обрнуто. Мисао структурира језик, а једина улога језика јесте формулисање и саопштавање мисли. Ипак, Пијаже признаје да што интелигенција постаје развијенија, утолико је већа важност самог језика.

У теорији се издваја неколико стадијума развоја мишљења: сензомоторни (до друге године), преоперационални (од друге до седме године), стадијум конкретних операција (од седме до једанаесте године) и стадијум формалних операција (од дванаесте године). Пијаже истиче да су ове узрасне границе сваког стадијума релативне, јер је свако дете индивидуа за себе. Да би изразио обележја сваке фазе, Пијаже користи термине *схема* и *операција*. Схема је сваки организован образац понашања и постоје током читавог живота (схеме сисања, схеме слушања, схеме читања,...). У најранијем детињству схеме се одигравају јавно у физичком свету. Касније дете може да изводи радње имплицитно, у својим мислима. Такве радње које се одвијају на менталном плану називају се операцијама.

До друге године дете стварност упознаје кроз своје активности и свако ново сазнање проверава и памти кроз властиту акцију. Решење за сваки проблем се налази у различитим понашањима, која се мењају док се проблем не реши. Када дете постаје способно да мисли и планира активност изнутра, а не кроз спољашње активности, значи да почиње да користи симболе, те Пијаже овај моменат означава као крај сензомоторног стадијума и прелазак на преоперационални стадијум. Као најважнија сазнајна достигнућа овог периода јављају се имитација прошлих и предвиђање будућих догађаја. Језик се изграђује на основама ових достигнућа. А, са појавом језика, долази до преласка акције у мисао. Тада дете постаје способно да на нивоу речи покаже и разуме оно што је раније могло само кроз своју активност. За тај прелазак заслужне су тзв. симболичке функције које се јављају крајем овог периода развоја мисли.

Симболичке функције су: говор, одложена имитација, симболичка игра, менталне слике, цртежи,... Све ове функције воде порекло из имитације и представљају значајан напредак у развоју мишљења. Одложена имитација је имитација у одсуству одабраног модела (дете имитира јунака цртаног филма након што се цртани филм завршио). Ментална слика је симбол самог објекта и унутрашња имитација (објекат може да буде звук или слика које дете може, након што их чује или види, поновити у мислима, на папиру или на глас). Говор, као симболичка функција, омогућава мишљењу да се развије ка нивоу вербалног репрезен-

товања, замењивања догађаја и предмета ознакама. Помоћу речи дете успева да реконструише прошлост (сећање) и описује радње које још нису извршене. Ова способност уједно означава и почетак мишљења.

Мисао се даље развија и јавља се егоцентрична мисао која се остварује асимилацијом стварности, односно мењањем стварности тако да се уклопи у већ постојеће дететове схеме (дете ће својом маштом да попуни рупе које постоје у његовом знању – ако две особе имају исто име, оне морају имати и исто презиме). Егоцентричност искључује сваку објективност и последица је недовољне социјализације малог детета, а испољава се у симболичкој игри. Дечија игра такође има свој развој. Најранији облик игре је сензомоторна игра која укључује само покрете и опажаје, а јавља се пре говора. На другом крају развоја, у периоду колективног живота (од седме године), деца образују игре са одређеним правилима којима се подређују. Између сензомоторне и колективне игре је симболичка игра. Основна оруђа симболичке игре су симболи као индивидуални знакови који се односе на интимна сећања и доживљаје (ако је мајка изгрдила дете, оно ће, љуто непосредно након тога, у својој игри да глуми „мајку“ која грди „дете“ с тим да је у игри „дете“ симбол мајке у стварности). Симболичка игра се јавља у исто време кад и говор, али независно од њега.

На егоцентричну мисао, наставља се интуитивна мисао која представља логику раног детињства, од четврте до седме године. За овај период карактеристично је да дете све време тврди, али ништа не доказује (Пијаже & Инхелдер, 1996.). Разлог томе је дечији егоцентризам, односно неспособност детета да разликује сопствену тачку гледишта од гледишта другог. Као доказ овоме, Пијаже је спровео експеримент у којем је детету дат тродимензионални модел три планине. Задатак је био да дете покаже како планине види неко ко је на другачијем месту од његовог. Дете је, наравно, са сигурношћу тврдило да сви, без обзира на позицију, виде исто што и он. Овде треба поменути и центрирање мисли као обележје интуиције. Центрирањем мисли на једну перцептивну карактеристику (боју или величину) или једну релацију предмета се може доћи само до „субјективног“ знања о стварности. Када је дете способно за истовремено центрирање мисли на два својства предмета може се говорити о наговештају операције. Интуиција у поређењу са логиком, која се јавља у школском периоду, показује мању равнотежу због одсуства реверзибилности – немогућност враћања мисли на полазну тачку.

Између егоцентричне и интуитивне мисли развија се вербално мишљење. Овај облик мисли јесте озбиљнији од игре, али је, ипак, удаљенији од стварности него што је интуиција. Дете нема потребу за доказима и објашњењима заснованим на чињеницама. Зато користи прелогичка објашњења као што су финализам, анимизам, артифицијелизам. Финализам се односи на значење дететовог питања «Зашто?». Наиме, код одраслих ово питање има или значење циља или значење узрока. Међутим, дете очекује одговор о оба аспекта појаве истовремено, јер верује да је свака активност нужно усмерена ка циљу, те да је свако понашање

намерно и управљано као што је и његово (узрок) (Pijaže & Inhelder, 1996.). Анимизам означава тежњу детета да стварима припише особине живих бића. Живи су сви предмети који врше неку активност корисну за човека. Арטיפицијелизам је веровање детета да је све што постоји (планине, језера,...) створио човек или Бог. Тако ће дете рећи да бебе јесу саграђене, али су истовремено и живе. Прелогичка објашњења су обележена дечијим егоцентризмом, али и веровањем да свака активност мора имати циљ, а да је сама стварност жива и оживљена. Дакле, прелогичка објашњења су последица уклапања стварности у сопствену активност и неразликовања психичког и физичког. Тек социјализацијом, у односу на друге, принуђени смо да тражимо доказе.

Седму годину живота детета Пијаже узима као прелазну у развоју мишљења, те тако и прави поделу: до седме године говоримо о интуитивном мишљењу, а од седме године о рационалном мишљењу које се одликује реверзибилношћу (могућност враћања мисли на полазну тачку). У исто време долази до опадања егоцентричности детета, а тиме се повећава децентрирање мисли што подразумева истовремено обраду неколико информација о објекту (облик, боја, величина, односи са другим предметима – већи/мањи, ближе/даље) што омогућава «објективно» сагледавање стварности. У овом периоду се образују системи логичких операција које се на саме објекте, њихове класе (груписање објеката према одређеним критеријумима – биљке и животиње) и релације, а организују се само у вези са стварним или замишљеним манипулацијама тих објеката. Под операцијама се овде подразумевају само операције додавања и одузимања са класама објеката и њиховим релацијама. Дете је способно за уклапање објеката у класе (најједноставније су класе биљака и животиња), операцију серијације класа (жива бића су општа класа, а биљке и животиње су подкласе и делови опште класе), развија се појам броја (дете је могло да научи да броји пре седме године, али се може рећи да је то аутоматско бројање, јер не постоји јасна веза између знака и означеног), временски (прошлост/садашњост/будућност) и просторни односи. Ниједна операција не постоји издвојена, већ се образује у складу са свим осталим операцијама исте врсте. Дете није способно за ове операције када се уклони конкретан објекат пред њима. Нити је способно за вербалне описе сопствене логике независно од акције. Дакле, основно обележје конкретне операције јесте да је она *увек* везана за активност.

На стадијуму конкретних операција важно је споменути и појам конзервације. Детету се може дати следећи задатак: да од пластелина направи две лоптице исте величине, тежине и запремине. Потом се од једне лоптице направи «глиста». Дете треба да утврди да ли су и лоптица и «глиста» и даље направљене од исте количине пластелина, као и да ли су и даље исте тежине и запремине. До седме године дете ће тврдити да се све променило, око седме године ће тврдити да је количина материјала остала иста – конзервација количине. Појам конзервације (константност) тежине се јавља око девете године, а конзервација (константност) запремине око 11 године.

Однос говора и мисли

Пијаже даје сасвим одређено гледиште о односима говора и мишљења у току развоја – сазнајна достигнућа детета увек претходе одговарајућем напредовању у говору и нужан су услов за његово јављање. С друге стране, језик је само средство за изражавање, а не формативни чинилац сазнајних структура. Пијаже је дао експерименталне доказе да дете почиње да усваја језик тек пошто је интелектуално обрадило и организовало свет у прве, акционе појаве узрочним, просторним и временским односима (Piјаже & Inhelder, 1996.).

Када се упореди дете на почетку и на крају првог стадијума развоја интелигенције, уочава се разлика која се везује за појаву говора и појаву мисли. Дете постаје способно да објекат не доживљава само на основу спољашњих својстава, него да га умеће у концептуални и рационални оквир. Појава говора се поклапа са почетком симболичке функције која укључује, осим говора који је сачињен од система знакова, и симболе које користи недовољно социјализовано дете. Знакови су колективне, а симболи индивидуалне (личне) ознаке. Пошто говор представља посебан облик симболичке функције, а индивидуални симбол је једноставнији од колективног знака, закључује се да мишљење претходи говору, а да се говор ограничава на процес темељитог преображавања мишљења.

Следећи стадијум интелектуалног развоја је операционални стадијум (од седме године). Овај стадијум карактеришу логичке операције (радње које се одвијају на менталном плану) које се односе на објекте, њихове класе и релације. Дете је у стању да оперише класама конкретних објеката пре него је у стању да исто ради са речима. Дакле, говор проширује моћ операција и даје им општост.

Пијаже закључује да говор сам по себи није довољан да објасни мишљење, јер мишљење обележавају структуре које имају корен у самом почетку развоја интелигенције и радњама које су, ипак, дубљи ниво од говора. Међутим, говор је важан за разраду мање стабилних, развојно млађих, мисаоних структура (Piјаже & Inhelder, 1996.)

Појам броја и аритметичких операција

Пијажеова теорија је теорија интелектуалног развоја, а не теорија учења или подучавања. Међутим, велики број радова је усмерен на практичне импликације Пијажеове теорије у настави математике. Оно што је свакако први корак у схватању и савладавању математике јесте усвојен појам броја. Према Пијажеу, појам целог броја се формира на поласку у школу, конкретно-операционом развојном стадијуму мишљења. Наравно да постоји низ примера предшколске деце која знају да броје до десет или знају да сабирају једноцифрене бројеве. Та деца обично броје гласно што им, несумњиво, помаже у стицању бројева. Међутим, у вези са тим постоји погрешно веровање да је то вербално учење довољно за сти-

цање *појма броја*. Ако се детету зада следећи задатак (Ивић, 1997): да упореди да ли су два (идентична) скупа предмета једнака, односно да ли се у сваком скупу налази исти број елемената. Дете ће “пребројати” елементе и утврдити да су скупови идентични. Али, ако се један елеменат само мало издвоји од осталих, дете ће, након “пребројавања” којим утврђује исти број елемената, ипак закључити да је један већи од другог (већи је скуп у којем није издвојен елеменат). Задатак показује да је дете користило број само као ознаку (име) предмета, јер да би се формирао појам броја мора постојати схватање да је целина једнака збиру делова што овде није случај.

Дете у почетку користи прсте или конкретне предмете који му помажу при бројању. Бројање је заправо основа за развој аритметичких способности, јер упознаје дете са односима међу бројевима. Дете увиђа да су мањи бројеви садржани у већим и тиме организује властите начине решавања математичких проблема. Уз бројање и познавање ознака бројева - један, два, три,... је важно за успешно овладавање аритметичким операцијама. Наиме, познавање ознака бројева омогућава стварање осећаја за број, па је дете способно за вербално бројање (бројање речима) што означава зрелију технику и одређује даљи математички развој детета. Уз ознаке бројева дете је способно да дели и збраја групе бројева чиме се развија боље разумевање бројева, а саме стратегије решавања математичких проблема се поједностављују. Највиши облик решавања аритметичких проблема јесте коришћење дуготрајне меморије као складишта основних својстава бројева који се формира кроз искуство и вежбу. Дакле, развој способности решавања математичких проблема се одвија од бројања уз помоћ прстију, преко вербалног бројања до анализе бројева или у меморији складиштених основних стратегија.

Млађа школска деца често сматрају да је одузимање једноставно супротно од сабирања и да је то његова једина карактеристика. Ово је јасно детету на конкретно-операционом (школском детету), али не и детету на преоперационалном стадијуму мишљења (предшколском детету). Дакле, математички израз $8 - 5 = x$ и $5 + x = 8$ ће лакше схватити дете конкретно-операционог мишљења. Важно је знати да су, у првом разреду основне школе, нека деца достигла овај ниво мисли, али нека још увек нису што одређује метод рада учитеља. Суштина је у томе што други израз захтева реверзибилност мишљења. Проперационално дете није у стању да схвати релације међу члановима израза, те је ефикасније да научи две аритметичке операције као независне.

ПРИНЦИПИ УСПЕШНОГ ОБРАЗОВАЊА

Ако бисмо дефинисали учење у терминима Пијажеове теорије, рекло би се да се учење остварује онда када се информација успешно уклопи у постојеће сазнајне структуре. Односно, учење се јавља када се оствари успешна промена

когнитивних структура – развој, након што је информација прилагођена већ постојећим структурама. Погрешно учење је резултат уклапања информације у погрешне когнитивне структуре или погрешне промене интелектуалних структура. Ови процеси се одвијају у глави самог ученика, те ниједан учитељ не може да их обави уместо ученика. Оно што учитељ може да уради, а што би се уједно могло означити и као принцип успешног образовања јесте: да омогући ученицима активну интеракцију са новим појмовима, идејама и објектима који му помажу да овлада специфичним темама и реши специфичне проблеме; да схвати да оно шта ће ученик разумети у саопштеном зависи од његовог претходног искуства са појмовима и информацијама које се налазе у саопштеном, да не морају сви ученици схватити на исти начин исту информацију и да ће, уколико нема неопходно предзнање, ученик научити мало или неће научити ништа из информације, погрешно предзнање ће проузроковати веће проблеме ученику него ако нема одговарајуће предзнање; да укаже на адекватне акомодације, односно пожељне промене одређених когнитивних структура и да пружи информацију поратне спреге ученику о (не)задовољству извршеним променама. Према томе, може се рећи да уколико је учење процес мењања појмова, образовање је процес откривања ученикових појмова и помоћ при њиховој продуктивној промени. Наиме, као основни постулат образовања, а у светлу значаја развојних карактеристика ученика, могло би се означити следеће: важније је знати *зашто* је ученик дао тачан/погрешан одговор него *колико* је дао тачних одговора. Из овога следи да се од учитеља тражи да прати *процес* учења сваког појединачног ученика. У супротном, постоје два могућа исхода образовања - или ће ученици сами уочавати и исправљати сопствене грешке, или ће градити своје знање на погрешно схваћеним информацијама.

Сви ови принципи се могу применити на учење математичких појмова. Иако постоји неколико класификација знања, овде ће бити наведена Пијажеова за коју многи аутори кажу да даје веома добре смернице учитељима. Пијаже наводи три типа знања (Камп, 1985): *физичко знање*, *социјално знање* и *логичко-математичко знање*. Критеријуми класификације су основни извори и начин структурисања знања. Физичко знање је знање о објектима у спољашњој стварности. Боја, величина, тежина су примери физичких карактеристика објекта које се могу спознати само посматрањем, па се може рећи да је основни извор овог типа знања сам објекат. Основни извор социјалног знања је у друштвеним конвенцијама - нпр., писани и усмени језик, начини поздрављања,... што доводи до извесних разлика међу културама. Социјално знање нам омогућава да међусобно комуницирамо. Логичко-математичко знање је изграђено организацијом, тумачењем и допуњавањем постојећих сазнајних структура. Ово знање се састоји од различитих односа које сваки појединац сам дефинише и зато је ово знање најтеже разумети. Математичко знање $2 + 2 = 4$ конструише свако дете дефинисањем нових од већ постојећих односа.

Према основном извору физичко и социјално знање се могу назвати једним именом - *стољашње знање*, а логичко-математичко знање би се означило као *унућрашње знање*. Оваква подела извора различитих категорија знања помаже учитељима да сазнају које информације би требало дати детету, а које информације ће дете боље усвојити ако до њих само дође.

ЗАКЉУЧАК

Као што смо видели постоје општа правила нормалног интелектуалног развоја. Узрасне границе сваког стадијума су релативне, јер је свако дете индивидуа за себе. Проблем који се овде јавља јесте чињеница да се у школи, у првом разреду спајају деца различитог нивоа развоја мишљења. С обзиром на то, имамо да је мишљење једног детета центрирано и статичко, док је мишљење другог детета децентрирано, динамичко и реверзибилно. Наравно, врло брзо ће се сви они уједначити, међутим, шта радити на почетку? Виготски је тврдио да је за образовање важније знати шта дете може да учини “уз извесну малу помоћ”, него знати у чему успева без помоћи. Два детета могу бити једнака по томе шта могу сама да учине, а да им се не може подједнако лако помоћи. Може се рећи да дете којем је тешко помоћи још није спремно да учи. Али, може се рећи и да је дете коме је тешко помоћи оно којем је помоћ потребнија. У том случају треба утврдити шта му је тачно потребно, у чему су његове мањкавости. Јер бити спреман за учење дате вештине, подразумева бити опремљен другим потребним вештинама (Donaldson, 1997.).

Дакле, важно је тачно и са разумевањем проценити дететове способности и у складу с тим му пружити адекватно образовање.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Cognitive precursors to language* (2001): Handout for Psychology 598-02.
2. Доналдсон, М. (1997): *Ум деце*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
3. Hetherington, E.M., Parke, R.D. (1979): *Child psychology - a contemporary viewpoint*, New York: McGraw Hill.
4. Ивић, И., Игњатовић Савић, Н., Росандић Р.(1997): *Приручник за вежбе из развојне психологије*. Београд. Центар за примењену психологију.
5. Kamii, C. (1985): *Young Children Reinvent Arithmetic*. New York: Teachers College Press.
6. Пијаже, Ж. (1968): *Психологија интелегенције*. Београд. Полит.
7. Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1990.): *Психологија деце*, Нови Сад, Издавачка књижница З.Стојановића - С.Карловци, Добра вест.

8. Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1996): *Интелектуални развој деце*. Београд. Завод за уџбенике и наставна средства.
 9. Smith, P.K., Cowie, H., Blades, M. (2003): *Understanding Children's Development*. Blackwell Publishing.
-

Summary: Teachers have considerable influence on the intellectual development of pupils therefore it is important that they should become familiar with children abilities on their very first day in school. Child's development does not begin in this period; it starts from the moment of his birth. Jean Piage treated the problem of thought in a completely new way. Earlier theorists were trying to explore the negative sides and failures in children's thought which was seen as the main difference between child's and adults thought. In the centre of Piage's theory is the qualitative particularity of child's thought, namely that what a child has. According to Piage a child is not an adult in small; however he puts up the theory of child's development which explains that children's intelligence is not an adult's intelligence in small. By the end of the second year a child begins to develop speech and parallel to speech the first thought in the very sense of the word.

In this paper we have distinguished the role of thought and speech in child's cognition of number concept and solving elementary mathematics problems.

Key words: thought, speech, mathematics.

МР МИЛИЦА МИТРОВИЋ

ДР ВЕРА РАЈОВИЋ

Филозофски факултет

Београд

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 37.018.53

371.87(497.11 Mitrovac, Tara)

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.113-124

РАЗВИЈАЊЕ ПРОГРАМА ДЕЧЈИХ ОДМАРАЛИШТА НА ПРИМЕРУ МИТРОВАЦ НА ТАРИ

Резиме: У чланку се приказује пројекат развоја програма дечјих одмаралишта израђен за Центар дечјих одмаралишта из Београда. Пројекат предлаже трансформацију дечјег одмаралишта Митровац на Тари у интернационални еколошки центар за децу и младе. Предлози обухватају активности на измени ентеријера и екстеријера, обогаћивање програма, увођење нових облика рада, диференцираних програма и образовање кадрова. Реализација програма пружила би допринос потпунијем задовољавању дечјих потреба и ширењу културе дечјег туризма у Србији.
Кључне речи: деца, одмаралиште, Митровац на Тари.

Увод

Овај текст део је пројекта израђеног на молбу Центра дечјих одмаралишта из Београда (у даљем тексту Центра) за стручну помоћ у осавремењавању постојећих програма за децу и припремања понуде за угошћавање деце из иностранства и оживљавање сарадње прекинуте током година кризе. При изради пројекта користиле смо податке из различитих извора:

- ◆ седмодневни боравак у одмаралишту Митровац на Тари, који је за нас значао: упознавање са објектом, локалитетом, учествовање у програму за тренутне госте – предшколску децу (заједничке шетње, дневни и вечерњи садржаји итд.), упознавање павиљона за децу, присуствовање договорима о активностима за децу између васпитача и рекреатора и сл.;
- ◆ интервјуе: са управом Центра и Одмаралишта на Тари; са запосленим рекреаторима и особама које пружају угоститељске услуге; са васпитачима предшколске деце који већ низ година долазе на Митровац, са предшколском децом;

- ◆ литературу: пропагандну и стручну којом располажу Центар и Одмаралиште на Митровцу (на теме: програми рада одмаралишта, природни ресурси Таре, школа у природи, спортске активности у дечјим одмаралиштима, приручник из планинарења, евалуациони материјали итд.);
- ◆ конвенцију УН о правима детета;
- ◆ наша професионална (психолошка и педагошка) знања;
- ◆ наша искуства у области интерактивних програма образовања.

Наш рад резултирао је пројектом трансформисања одмаралишта Митровац на Тари у интернационални еколошки центар за децу и младе. Радећи на овом задатку дошле смо до извесних увида у понуду и реализацију програма за децу различитих узраста, за које верујемо да су интересантни за наставнике и васпитаче обзиром на чињеницу да годинама знатан број наше деце борави у објектима Центра а посебно кроз облике тзв. рекреативне наставе. Педагошки аспект проблематике дечјег туризма, у нашој средини, ретко је предмет систематске пажње. Стога ћемо у овом прилогу представити и део тих података.

АКТУЕЛНЕ ПРОМЕНЕ У ОБРАЗОВАЊУ И НАША АУТОРСКА ОРИЈЕНТАЦИЈА У ОВОМ ПРОЈЕКТУ

Програми за децу које је, до сада, развио Центар, иако разноврсни и врло маштовити, настајали су под истим педагошким утицајима у оквиру којих су се углавном развијале основношколске и предшколске установе у нашој земљи у последњих педесетак година. Укратко, у њима доминира филозофија да одрасли зна шта и у ком облику треба да понуди детету, а дете је ту да прихвата садржаје и активности које нуди одрасли (без могућности значајнијег самосталног избора). Реч је о програмима и општем педагошком дискурсу који се креће од одраслог ка детету. Надамо се да ће у наредним годинама оваква образовна филозофија бити мењана ка филозофији у којој је дете, са својим аутентичним потребама, извор програма.

Процењујемо да се ЦДО из Београда налази у прилици да међу првима започне овај процес мењања односа према потребама детета, јер: 1) по природи своје основне делатности независан је од осталих институција и не подлеже компликованој законској нормативи; 2) има слободу да у том процесу напредује сопственим темпом; 3) и у досадашњим приликама односио се инвентивно према потребама деце; 4) има скоро све материјално-техничке предуслове за увођење новина.

У том смислу, определиле смо се да саме себи проширимо задатак који смо преузеле од Центра и у тексту који следи понудићемо анализу актуелног стања и наше виђење преусмеравања одмаралишта Митровац у Интернацио-

нални еколошки центар за децу и младе, који би представљао добро осмишљену новину у понуди услуга ове врсте.

Сматрамо да ово Одмаралиште садржи многе претпоставке (техничко-материјалне, еколошке, културне и др.) и разлоге (потпуније искоришћавање ресурса Одмаралишта, традиција препознатљивости програма и квалитета понуде на тржишту дејјих одмаралишта) за иновације у духу актуалних поимања детињства и младости, којима би обезбедило атрактивност и на иностраном тржишту.

Уз идеје о мењању Митровца, изнећемо и неке о могућим правцима мењања и профилисања и осталих одмаралишта центра, уз напомену да њих познајемо углавном из литературе.

НАШ ГЛОБАЛНИ УВИД У СТАЊЕ ПОНУДЕ ДЕЧЈИХ ПРОГРАМА НА ПРИМЕРУ МИТРОВЦА

Текст који следи нисмо стварале у сврхе евалуације, већ ради лакшег експлицирања нашег виђења *укујној конітексіа* у коме бораве деца на Митровцу и неких наших идеја како га у *већој мери* учинити дејјим. У том смислу напомињемо да су наша виђења, могуће је, субјективна (због релативно кратког времена у ком се бавимо овим задатком, природе наших имплицитних образовних представа, као и због чињенице да у време боравка на Тари није било снега и да су дани били претежно кишовити).

Центар је током досадашњег постојања развио и реализује осам програма за децу: Школа у природи, Летовање деце предшколског узраста, Летовање деце основношколског узраста, Зимовање деце предшколског узраста, Зимовање деце основношколског узраста, Излети и екскурзије, Припреме спортиста и Стручни кампови. У целини гледано, Центар има позитивна искуства у угошћавању наше деце и, ранијих година, деце из иностранства о чему сведоче дејјје повратне информације. У одмаралиштима се посебно практикује вредновање степена остварености програма школе у природи од стране одраслих учесника (наставник, рекреатор, лекар, управник). Неки васпитачи и неки наставници, већ низ година узастопно, доводе децу у објекте Центра, што значи и да се читаве групе деце – гостију понављају. Центар, такође, располаже медицинским показатељима о повољном учинку боравка у одмаралиштима на опште здравствено стање деце.

Већина наших саговорника испољила је задовољство што ради, или сарађује са овом Установом, а појединци и истинску посвећеност њеном развијању. Садржаји садашњих програма за децу вероватно су, по свом пореклу, колективне творевине (збирна искуства Центра). У реализацији, као што смо имале прилику да видимо, попримају делом лични израз самих реализатора (посебно јер нису експлицирани у писаној форми).

Ову општу слику ремете промене изазване разним осиромашењима друштва: међу поменутиим програмима, најфреквентнији је програм Школа у

природи; дужина дечјег боравка током летовања и зимовања се смањила; касни се са одржавањем и опремањем објеката; наши саговорници помињу пораст агресивности код старије деце – гостију која се испољава уништавањем намештаја и техничке инфраструктуре одмаралишта, као и смањено интересовање старије деце за организоване активности (нпр. уместо понуђеног програма, сами организују “приватну журку” у соби, иначе, опремљеној за одмор и спавање); те у врло различитом степену присутну спремност васпитача и наставника – пратилаца деце на сарадњу са рекреатором у корист потреба деце.

Одмаралиште Митровац свим категоријама деце – гостију нуди: 1) објекте (комплекс бетонских игралишта са трибинама за рукомет, кошарку, мали фудбал и одбојку; велико фудбалско травнато игралиште; ски-лифтове; летње и затворене учионице; фискултурну салу са пратећим реквизитима; базен; тв салу; простор диско клуба са опремом; мале неструктурисане просторе за игру у павиљонима); 2) организовање пешачких излета рекреативно - сазнајног карактера у околину од 1 – 6 км; 3) полудневне излете аутобусом на удаљеније локалитете; 4) низ спотреско-рекреативних активности (јутарња шетња, трчање, гимнастика; штафетне игре; турнири у фудбалу, кошарци, одбојци, “између две - четири ватре”; навлачење конопца; трим стаза; јесењи, зимски, пролећни и летњи крос; стони тенис; пливање; санкање; школа скијања; скок у даљ; бацање камена с рамена; пикадо, мини голф, голф); 5) дневне тзв. културно-забавне активности (турнир у шаху, оријентација и сналажење у простору, израда и изложба икебана, интерни радио и ТВ, логорска ватра, полагање планинарског испита); 6) вечерње забавне активности (“Вече упознавања”; “Ревизија фризура”; “Вече имитатора”; “Гласови Таре”; “Маскенбал на Тари”; “Вече младих песника”; “Дириговано посело”; “Модна ревија”; “Квиз”; “Такмичење диско играча”; “Покажи шта знаш!?”; “Такмичење плесних парова”; “Старији за млађе”; “Ревизија победника”; “Смехотека”; “Опроштајно вече”); 7) спремност на испуњавање посебних жеља гостију; 8) расположивост рекреатора гостима током целог дана (у шта смо имале прилику да се уверимо); и 9) професионалност запослених (што смо осетиле током боравка).

Претпостављамо да је ова понуда, у основи, иста за сва одмаралишта Центра. За нас као госте, ексклузивност Митровца чинили су организовани пешачки излети – шетње у околину осмишљени бајковитим причама са драмским елементима о одредишту шетње. Митровац је тренутно најбоље опремљен објектима и реквизитима за спортско -рекреативне активности. Међутим, потрошног и дидактичког материјала једва да има; музичка опрема је делимично у функцији. Упркос овим помаћкањима, рад са децом се одвија, делом захваљујући чињеници да деца собом доносе играчке, музичке касете и потрошни материјал, а делом захваљујући одговорности, ентузијазму и довитљивости запослених рекреатора.

Шта су од свега понуђеној користиш и предшколска деца која су током наше посете бравила на Митровцу? Након устајања и доручка, одлазила су у организоване шетње (обично половина присутне деце, остали су шетали са својим васпитачем у кругу одмаралишта); након поподневног одмора, већина је остала

у павиљону и играла се сопственим играчкама у неструктурисаном простору испред собе, а мањи број деце долазио је да гледа цртане филмове; након вечере, већина деце долазила је на заједничке активности у диско клуб (“Вече фризура”, “Гласови Таре”, “Модна ревија”, “Маскембал” итд.). У дане када је падала киша, једва по неколико група деце довођено је у заједничке просторије за децу где су им рекреатори излазили у сусрет. *Дечје жеље, ојей су биле скромне: гледање цртаних филмова, играње уз диско музику и сл.*

Какав је био квалитет дечјеј конијакција са природом Таре? Због неповољних временских услова деца су током целе недеље напољу проводила 2-4 сата; животињски свет нису имала прилику да упознају, осим преко прича током организованих шетњи; шетала су поред шума, кроз шуме и оближњим пропланцима; могла су да разгледају четинаре; показана им је Панчићева оморика; слушала су о значају дрвета за становнике овога краја; поједина деца сакупљала су опале шишарке. (Шта ће од укупне понуде Митровца деца добити, одлучују стручни сарадници из њихових установа и Управа одмаралишта приликом уговарања боравка деце.)

Након овог увида, покушале смо да сазнамо какав се квалитет контакта са природом остварује током Школе у природи. Из разговора са запосленима и на основу литературе, сазнале смо да у повољнијим временским условима деца највећи део дана проводе напољу; да се повремено усмеравају на сакупљачке и истраживачке активности у вези са биљним светом и рељефом; те да је дечје интересовање за природу донекле повезано и са годишњим добом у којем бораве на Тари. Из ових података закључиле смо да се природа углавном користи као контекст у коме се одвија учење деце, а знатно мање као *извор – садржај учења*. Да је то тако, показује и раскорак између прокламованих задатака Школе у природи и оријентационих садржаја наставе током Школе у природи (извор: Приручник за наставнике “Четрдесет година са децом”, интерно издање).

МИТРОВАЦ НА ТАРИ : КА ИНТЕРНАЦИОНАЛНОМ ЕКОЛОШКОМ ЦЕНТРУ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

◆ Општи циљ мењања концепције одмаралишта треба да води ка:

- Развијању лепезе програма који омогућавају потпуније уважавање потреба деце – гостију;
- Бољем повезивању програма са разноврсношћу локалитета како би боравак у Центру водио ка проширивању и оплемењивању репертоара дечјег понашања новим интересовањима и потребама;
- Развијању програма који би иницирали интересовање деце из других земаља за нашу културу;
- Обезбеђивању прилика нашој деци за дружење са децом из других земаља – ка превазилажењу последица деценијске изолације;
- Развијању културе активног одмора код деце и просветних радника.

◆ Општи принципи за развијање програма:

- Принцип *искусственој учења у природи и од природe*. Значајно обележје овог учења јесте да се оно дешава кроз продуктивне и креативне активности у којима деца природу користе као предмет и средство сазнавања – нпр. користе реквизите из природе, да би на нове и необичне начине сазнавали о природи.;
- Принцип *поштовања права деце* која се односе на развој, учење, одмор, рекреацију и начин коришћења слободног времена у складу са Конвенцијом УН о правима детета;
- Принцип *познавања и разумевања природе међузависности* биљних, животињских и људских заједница (посебно њеног значаја за човеков опстанак);
- Принцип *неговања и култивисања деце са природом* (кроз развијање искустава “блиских сусрета” са њом);
- Принцип *истраживања разноврсности* : свако место истражи са аспекта његове еколошке, етнографске и културне разноврсности;
- Принцип *коришћења разноврсности природе у уважавању разлика међу људима* (по полу, боји коже, етничкој припадности...);
- Принцип *интерактивној учења уграђен у све активности* – групе састављене од наше и деце из иностранства, неговање вршњачких интеракција (неговање уважавања туђег становишта као доприноса сопственом сазнавању о предмету, о себи и о другом), рад у групи и за групу итд;

Да би се реализовали напред наведени циљеви у складу са описаним принципима, потребно је предузети две врсте активности: 1) активности на претварању ентеријера и екстеријера одмаралишта у доминантно дечји и 2) активности обogaћивања програма оним садржајима и активностима који би чинили минимум понуде за сву децу, а изражавају програмску усмереност одмаралишта Митровац у еколошки центар.

◆ Предлози активности на претварању ентеријера и екстеријера у доминантно дечји:

- Увођење “Песме Центра” којом се најављују карактеристични сегменти дана (нпр. буђење) – наша сугестија је да то буде снимљен цвркул птица Таре;
- Постепено уграђивање продуката дечјих активности у екстеријер (нпр. дрвене “кућице” за игру) и ентеријер (огласне табле и панои за радове по павиљонима, предвиђање простора за одлагање, аранжирање и чување одређених резултата дечјих програма – нпр. збирке ликовних радова, писаних састава, хербаријуми, инсектаријуми, збирке рељефа,

збирке алатки које су израдила деца, а које ће бити доступне наредним групама деце које настављају рад на њима и са њима);

- Грађење прилагодљивог простора за потребе кутака за осамљивање, слушање музике, гледање филмова, играње друштвених игара и тд.;
- Успостављање библиотеке књига и библиотеке играчака, дидактичког материјала, албума, фонотеке и видеотеке итд.

Овде су наведене само неке могуће и потребне промене да бисмо нагласиле промену у понашању одраслих у Центру која има смисао сталног информисања о потребама деце и настојања да се обезбеде услови за њихово задовољавање.

◆ Предлози активности усмерених на обогаћивање програма у духу нове концепције:

- Еколошки кућни ред – трајна и обавезна активност за све госте која подразумева дописивање идеја, преформулисање и усавршавање постојећих одредби у отвореном кућном реду у складу са степеном освешћивања значаја окружења;
- “Радни поклон за добродошлицу” – свако дете добија блокчић са меморандумом Центра и избором еколошких порука Центра који користи као лични еколошки дневник, као импровизовани хербаријум и на остале начине који најбоље одсликавају скуп његових искустава у току боравка. Овај Дневник остаје приватно власништво детета, али његов садржај може бити окосница дечје “евалуације” боравка на нивоу групе.;
- Дечји природњачки музеј – Предлажемо да са трансформацијом одмаралишта у Центар започне ангажовање деце на формирању и развијању Природњачког музеја Таре (музеја цветова, инсеката, шишарки, шумских плодова, лишћа, ретких узорака и облика из природе). Све активности – од планирања шта се сакупља, истраживања и сакупљања на терену, до класификовања, припремања за одлагање, аранжирања – обављају сама деца уз коришћење знања и вештина стручњака. То значи да би ова збирка била колективни резултат низа радионица на испитивању природе Таре.

◆ Предлози новина у облицима рада: радионица, шетња и различити хепенинзи.

Радионица се, зависно од природе активности, одвија у природи (нпр. сакупљање) или у постојећим учионицама (уређивање, аранжирање...). Неке радионице су отворене и настављају се из групе у групу (нпр. Еколошки кућни ред и Дечји природњачки музеј би били облици ових радионица), друге се одвијају према садржајима и динамици Школе у природи, а неке ће у новопостављеној атмосфери сама деца иницирати.

Између шетњи и радионица треба да постоји тесна повезаност. Шетња може бити: а) сегмент појединих радионица из различитих програма Центра: креативних (нпр. сакупљања материјала из природе за ликовно изражавање искуства и имагинације), еколошких (типа “Идем да видим, осетим, истражим...”; “Идем да уочавам сличности и разлике”) итд., или б) окосница програма Школа у природи, будући да су шетње на Митровцу врло садржајне, што се може видети из постојећег програма шетњи.

Садржаји постојећих програма шетњи:

Одредиште	Удаљеност у оба смера	Садржаји
1. “Тепих ливада”	2 км	Резерват природе “Црвени поток” Богатство флоре на Тари Панчићева оморика (ендемска врста) Чуда природе (искуство на ливади)
2. Хранилица за животиње	2,5 км	Животињски свет Таре: Исхрана у Националном парку (153 врсте птица и 53 врсте других животиња)
3. Ловачке чеке (2 локације)	2,4 км	Лов на Тари Заштићене животиње Ловна дивљач
4. Ловачка кућа	6 км	Реверзибилно језеро и хидроелектрана Замка за вукове Вода за пиће из језера Видиковац - језеро Заовине Граница Националног парка Место Панчићевих открића шума оморике
5. Оштра стена	8 км	Видиковац – хидроелектрана Бајна Башта Језеро Перућац Врело – најкраћа река у Европи(365м)
6. Козја стена	12 км	Видиковац – кањон реке Дрине Повезаност језера Перућац и Заовине Неке врсте реликтних биљака Близина медвеђих пећина
7. Тисово брдо	12 км	Једна од најстаријих шумских заједница у Европи Богатство флоре и фауне
8. Долина Шетача	12 км	Маркирана планинарска стаза Густа шума, пропланци и ливаде

Разноврсност у погледу удаљености, прилика је да у шетњама учествују деца различитог узраста. Овакав нови дух Центра је почетно постављање контекста за суштинске промене у концепцији Школе у природи, посебно у пог-

леду поимања дечјих сазнајних потреба и облика учења смислених у оваквом окружењу. (За сада, низ активности и садржаја које програми Школе у природи предвиђају могу да се реализују у затвореном простору, што значи да се, по нашем мишљењу, боравак на планини – као значајна разлика у односу на боравак у школској учионици – само делимично користи.)

Хепенинзи су облик рада у којем одмаралиште Митровац има највише искуства у поређењу са осталим облицима. У духу нове концепције Центра, пожељно је сачинити листу понуде хепенинга: спортска такмичења (скијање, турнир у шаху, малом фудбалу...), вечерњи хепенинзи (маскенбал, “Ревивија фризура”, “Глас Таре”...), еколошки хепенинзи (дегустација плодова природе, дегустација чајева, дегустација минералних вода, пикник са интернационалном кухињом/јела из земље гостију и наша традиционална јела), планинарски подухвати, скаутски подухвати, итд., и организовати их према избору гостију.

Поменуте облике рада треба комбиновати и осмишљавати према сврси боравака и узрасту одређене групе деце, имајући увек на уму да је *крајњи циљ свих ових активности да се деци - још увек обезбеде дружење, забава, и што директнији контакт са природом, прилике за култивисање машине и различитих форми изражавања себе, искуство здраве живљења и активног одмора – што највише и одговара децињем животу као животној добу.*

♦ Идеје за диференциране програме.

У мери у којој смо тренутно информисане о одмаралиштима Центра, чини нам се да свако одмаралиште у перспективи може бити издиференцирано у својој понуди према специфичностима локалитета одмаралишта:

- “Митровац на Тари”: контакт са нетакнутом природом – Чуда природе (искуства са Тепих-ливаде, најстарије шумске заједнице у Европи, “Река дуга као година”, ендемске и полу-ендемске биљне и животињске врсте, активан одмор у срцу Националног парка, најбогатија ризница лековитог биља у Европи, кањон који постаје најдубљи на свету); Одмор у еколошком центру – различите врсте планинских села...
- “Станишинци” на Гочу: одмор у планинском селу – Дивљи плодови у исхрани – Ризница минералних вода – Србија цара Лазара и царице Милице...
- “Рудник” на Руднику: одмор на планини – Дружење у средњовековној Србији (археологија, нумизматика, стара архитектура, копање руде и живот рудара)...
- “Букуља” у Аранђеловцу: одмор у бањи надомак две планине – Уметничка колонија – Србија Новог века...

Ако смо бар начелно у праву, овакво виђење, значи обавезно организовање излета, посебно за децу – госте из иностранства. У случају Митровца – гостима на овај начин треба омогућити и искуство упознавања културних специфичности кон-

кретног краја. Одредишта могућих излета су: језеро Заовине и село Заовине, манастир Рача, село Кремна, кањон Рзава, Мокра Гора, Златибор – посета етно-селу.

У целини узев, заједничко у понуди свих програма су боравак на свежем ваздуху, рекреација и еколошке предности локалитета, а свако одмаралиште би имало један или више тематизованих програма у духу горе назначене диференцијације.

Овакав концепт сматрамо посебно погодним у осмишљавању програма боравка деце из иностранства (на принципу турнеје), јер он омогућава да деца, боравећи по неколико дана у различитим одмаралиштима Центра – упознају климатску, еколошку, гео-морфолошку, биолошку, етнолошку, историјско-археолошку односно укупну културну разноврсност Србије. С друге стране, ово даје потребне елементе понуде из које заинтересовани корисници могу да, на основу својих преференција, изаберу локацију индивидуалног одмаралишта. Модел диференцирања програма, по типу препознатљиве везе жеља корисника са оним што се нуди, за Центар значи богатство понуде која не захтева велики додатни напор, а афирмише ексклузивност понуде.

♦ Алтернативе циљаних група деце:

- Домаћа школа летује или зимује са “братском” школом из иностранства;
- Интернационалне летње и зимске школе које расписују конкурс/позив преко неког удружења младих или невладине организације за младе – везано за једну област интересовања (нпр. еколошки летњи камп, школа за скауте, природне лепоте Србије, Извори преживљавања у природи, уметничке колоније, Србија цара Лазара и царице Милице, и сл.);
- Наша деца из иностранства и њихови другови;
- Деца из иностранства са посебним потребама у развоју летују/зимују са нашом децом ових категорија;
- Деца која живе у драстично другачијим окружењима (деца са мора – искуство снега, деца из равница и пешчара – искуство планине и ливада) итд..

♦ Образовање кадрова

Прелазак на нову концепцију рада у овако деликатној области, према нашем мишљењу, посебно је захтеван у области кадрова. Дечје програме у одмаралишту могу да реализују људи различитих образовних профила (педагог, васпитач, професор физичке културе, професор разредне наставе, психолог, професор биологије, професор историје уметности) у колико су:

- Отворени за упознавање истраживања света детињства;
- Спремни на обавезно додатно образовање (образовање за дечја права, образовање за рад у радионицама, образовање за примену интерактивних метода рада, учење вештина добре комуникације);

- Говоре или су спремни да уче неопходне стране језике;
- У колико им, на основу личних својстава, одговара тимски рад, имају спремност на сарадњу са запосленима у Центру, као и спремност и радозналост за преиспитивање и промишљање сопствене праксе.

Ово подразумева постојање унутар структуре Центра мале службе за бригу о овим кадровима, супервизију и развијање програма у складу са новим циљевима и принципима. Оваква служба по потреби организује повремено ангажовање сарадника изван Центра, специјалиста за поједине тематске области (етнолог, геолог, ботаничар, музиколог, психолог...) као консултаната или реализатора програма.

♦ Евалуација текућих програма и нове концепције одмаралишта

У склопу планирања преласка на модернију концепцију рада, треба планирати евалуацију појединачних програма и концепције, како би се што пре: а) развио сензибилитет запослених за испитивање, препознавање и туристичко дељење у домену потреба деце – гостију; б) рационално располагало материјалним и кадровским потенцијалом; ц) у ходу мењала пракса; д) развијали програми понуде и ширило подручје њихових корисника. У процесу евалуације, деца – корисници програма треба да добију значајније место него до сада. Грађење овде предложене концепције развијања дечјег туризма наизглед представља велики посао. Према нашем мишљењу оно Центру обезбеђује, уз све до сада развијене претпоставке, ексклузивност, потпуније задовољавање дечјих потреба и ширење културе дечјег туризма у Србији.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бронфенбренер, Ј. (1997): *Екологија људског развоја*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
2. Пешић, М. и сар. (2004): *Педагогија у акцији*, Методолошки приручник, Београд: ИПА Филозофски Факултет.
3. Роедерс, П. (2003): *Интeрактивна настава*, Динамика ефикасног учења и наставе, Београд: ИПА Филозофски Факултет.

Summary: This paper presents the project of developing children rest homes created for the Children rest homes centre in Belgrade. The project suggests that children rest home Mitrovac on the Tara be transformed into the international ecology centre for children and youth. The suggestions made anticipate activities on interior and exterior reconstruction, enriching the programme, introducing new forms of work, differentiated programmes and education of staff. The realisation of this programme could contribute to higher fulfilment of children needs and to broaden the culture of children tourism in Serbia.

Key words: children, rest homes, Mitrovac on the Tara Mountain.

ДР ЕРНЕ САБО

Виша школа за образовање васпитача

Нови Сад

ПРЕЛИМИНАРНО САОПШТЕЊЕ

PRELIMINARY REPORT

UDK: 572.512-053.4(497.113)

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.125-134

ПОСТУРАЛНИ СТАТУС ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА НА ТЕРИТОРИЈИ ОПШТИНА СОМБОР, СР. МИТРОВИЦА И Б. ПАЛАНКА

Резиме: На узорку испитаника од 141 дечака и 139 девојчица, календарског узраста од 4 до 7 година, који су похађали предшколску установу у Сомбору, Ср. Митровици и Б. Паланци, извршена је процена постуралног статуса по методи Наполеона Воланског. Циљ истраживања био је сагледавање постуралног статуса, односно појединих сегмената тела, те анализа разлика између дечака и девојчица. Подаци су обрађени према фреквенцији појављивања у одговарајућим категоријама постуралног статуса - посебно по половима. Значајност разлике у односу на пол утврђена је Хи-квадрат тестом. Резултати истраживања показују да постоје статистички значајне разлике између полова у држању главе (боље држање имају дечаци) и у своду стопала (бољи свод имају девојчице). Нема значајних разлика у држању рамена, лопатица и трбуха, у развијености грудног коша, одступању кичменог стуба у фронталној равни и облику ногу. Квантитативни резултати упозоравају да код оба пола има одступања од нормалног статуса, која су у виду функционалног стадијума деформитета, што значи да је за њихово отклањање потребан корективни рад.

Кључне речи: постурални статус, предшколци, дечаци, девојчице, разлике

1. Увод

Велики је значај постуралног статуса у нормалном функционисању читавог људског организма. Правилно држање тела подразумева правилне односе свих сегмената људског тела, а ово је услов њиховог правилног и складног функционисања.

Многи аутори сматрају да од доброг постуралног статуса зависи здравствено стање појединца. Ако се оно наруши јавља се замор, нерасположење, смањење апетита, главобоља, постоји склоност ка астми, има сметње у функцији вестибуларног апарата, губи се самопоуздање, итд. (Љ. Радоичић-Филкенштајн).

Најзначајнију улогу у формирању и одржавању правилне постуре имају мишићи, као активан део апарата за кретање. Слабост појединих мишићних гру-

па, њихово превелико и једнострано оптерећење, може да изазове појаву различитих поремећаја на кичменом стубу, грудном кошу, горњим или доњим екстремитетима, а посебно на стопалу. Због пластичности и сензитивности дечјег организма, формирање правилног постуралног статуса је од посебног значаја у предшколском периоду развоја и у првим годинама школовања.

Полазећи од значаја формирања правилног држања тела и данашњег начина живота, који носи са собом опасности хипокенезије, једностраних и статичких оптерећења, а тиме и опасности од многобројних последица за појединца, али и за друштво у целини, Факултет физичке културе у Новом Саду израдио је научноистраживачки пројекат: Антрополошки статус и физичка активност становништва Војводине, који је прихваћен и суфинансиран од стране Покрајинског секретаријата за науку и технолошки развој. Овај рад представља део реализације пројекта, а односи се на део популације деце предшколског узраста на територији Војводине.

2. Циљ и задаци истраживања

Циљ истраживања је да се утврди постурални статус дечака и девојчица и њихове међусобне разлике, сагледавањем стања појединих сегмената тела.

На основу циља, одређени су следећи оперативни задаци:

- а) одредити параметре за процену стања појединих сегмената,
- б) извршити процену стања појединих сегмената тела - посебно за сваког испитаника,
- в) анализирати стање појединих сегмената тела - посебно по половима и
- г) утврдити значајност разлика између дечака и девојчица у статусу појединих сегмената тела.

3. Хипотезе истраживања

У складу са циљем и задацима истраживања могу се поставити следеће хипотезе:

- X₀₁** - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у држању главе.
- X₀₂** - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у држању рамена.
- X₀₃** - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у развијености грудног коша.
- X₀₄** - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у држању лопатица.
- X₀₅** - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у одступању кичменог стуба у фронталној равни.

X₀₆ - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у држању трбуха.

X₀₇ - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у облику ногу.

X₀₈ - Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у своду стопала.

4. МЕТОД РАДА

У истраживању је коришћен екс-пост-факто експеримент и дескриптивна метода.

Као истраживачка техника за прикупљање података коришћено је посматрање и мерење.

4.1. Узорак испитаника

Узорак испитаника изведен је из популације деце предшколског узраста, мушког и женског пола, са територије Сомбора, Сремске Митровице и Бачке Паланке. Деца су похађала предшколске установе (вртиће) у овим местима, а била су календарског узраста од 4 до 7 година. Коначан број испитаника био је 280, од тога било је 141 дечака и 139 девојчица.

4.2. Узорак мерних инструмената

За процену статуса појединих сегмената тела коришћена је метода Наполеона Воланског. По Воланском постоје три оцене: 0, 1 и 2.

Оцена 0 је када се сви параметри налазе у нормалним односима - нормалан статус.

Оцена 1 представља одређено одступање од нормалног статуса држања тела, које се може успешно санирати кроз наставу физичког васпитања. То је функционални стадијум деформитета - попуштање активног дела локомоторног апарата.

Оцену 2 карактеришу знатна одступања од нормалног статуса. Одговара структуралним променама локомоторног апарата и спада у надлежност здравствених институција.

Сегменти тела су анализирани по следећем редоследу: 1. Држање главе. 2. Држање рамена. 3. Развијеност грудног коша. 4. Држање лопатица. 5. Одступање кичменог стуба у фронталној равни. 6. Држање трбуха. 7. Облик ногу. 8. Свод стопала.

4.3. Опис истраживања

Процена и мерење испитаника извршена је у периоду од 4. до 10. маја 2006. године, у радним собама вртића. Деца су при томе била боса и у гаћицама.

Инспекција сваког испитаника вршена је са удаљености од око 2m, при чему су анализирани поједини сегменти тела по утврђеном редоследу.

Прикупљени подаци су прегледани, сређени у мерним листама - посебно за сваког испитаника, а затим разврстани по полној припадности, те подвргнути математичко - статистичкој обради. Резултати су продискутовани и на крају изведени закључци.

4.4. Методе обраде података

Добијени подаци су обрађени према фреквенцији појављивања у одговарајућим категоријама постуралног статуса - посебно по половима. Стање у појединим сегментима тела изражено је бројчано и процентуално.

Значајност разлика између дечака и девојчица (n) анализирана је Хи-квадрат тестом (χ^2) по Пирсоновом поступку.

За тестирање нулте хипотезе коришћена су два прага значајности:

- Када је p 0,05 до 0,00 - одбацује се нулта хипотеза и сматра се да постоји статистички значајна разлика.
- Када је $p > 0,05$ - прихвата се нулта хипотеза и констатује да нема статистички значајне разлике.

5. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Добијени резултати су представљени табеларно и текстуално, а затим продискутовани и изведени закључци.

5.1. Анализа стања појединих сегмената тела у односу на пол

Анализиран је сваки од сегмената постуралног статуса и упоређени резултати дечака и девојчица.

Табела 1. Резултати анализе држања главе у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	TOTAL
Дечаци	94 66,7%	38 27,0%	9 6,4%	141 50,4%
Девојчице	61 43,9%	59 42,4%	19 13,7%	139 49,6%
TOTAL	155 55,4%	97 34,6%	28 10,0%	280 100%

$$\chi^2=15,13$$

$$p=.00$$

Резултати из табеле 1 показују да постоји статистички значајна разлика између дечака и девојчица у држању главе ($\chi^2=15,13$, $p=.00$). Ово омогућава одбацивање хипотезе H_01 .

Поредећи резултате дечака и девојчица у појединим оценама - категоријама (0, 1 и 2), може се констатовати да су резултати значајно бољи код дечака. Наиме, више је дечака који имају нормално држање главе (66,7%) у односу на девојчице (43,9%), а мање дечака има са одступањем од нормалног држања (27% - оцена 1 и 6,4% - оцена 2) у односу на девојчице (42,4% - оцена 1 и 13,7% - оцена 2). Дакле, дечаци имају боље држање главе у односу на девојчице.

Табела 2. Резултати анализе држања рамена у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	76 53,9%	63 44,7%	2 1,4%	141 50,4%
Девојчице	69 49,6%	69 49,6%	1 0,7%	139 49,6%
ТОТАЛ	145 51,8%	132 47,1%	3 1,1%	280 100%

$$\chi^2=.93 \quad p=.63$$

У држању рамена нема значајне разлике између дечака и девојчица ($\chi^2=.93$, $p=.63$), што омогућава да се хипотеза H_02 у потпуности прихвати.

Упоредном анализом квантитативних показатеља види се да у оцени 0 - нормално држање, има приближно исти број дечака и девојчица, као и у оценама 1 и 2. Важно је запазити да око 48% дечака и девојчица има оцелу 1, односно 2, што значи велики број одступања од нормалног држања рамена.

Табела 3. Резултати анализе развијености грудној коша у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	123 87,2%	15 10,6%	3 2,1%	141 50,4%
Девојчице	121 87,1%	16 11,5%	2 1,4%	139 49,6%
ТОТАЛ	244 87,1%	31 11,1%	5 1,8%	280 100%

$$\chi^2=.23 \quad p=.89$$

На основу резултата из табеле 3 може се констатовати да нема значајне разлике између дечака и девојчица ($\chi^2=.23$, $p=.89$). Овакав резултат омогућава да се хипотеза Х03 прихвати.

Квантитативни резултати показују да велика већина дечака и девојчица (око 87%) нема проблема са развијеношћу грудног коша. Мањи број деце (око 11,1, односно 1,8%) има мања или већа одступања од нормалне развијености грудног коша.

Табела 4. Резултати анализе држања лопатица у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	62 44,0%	71 50,4%	8 5,7%	141 50,4%
Девојчице	75 54,0%	62 44,6%	2 1,4%	139 49,6%
ТОТАЛ	137 48,9%	133 47,5%	10 3,6%	280 100%

$$\chi^2=5,43 \quad p=.07$$

Резултати из табеле 4 показују да нема значајне разлике између дечака и девојчица у држању лопатица ($\chi^2=5,43$, $p=.07$), што омогућава прихватање хипотезе Х04.

Квантитативни показатељи указују на велики број дечака и девојчица, који имају мања (око 47,5% - оцена 1) и већа (око 3,6% - оцена 2) одступања од нормалног држања лопатица.

Табела 5. Резултати анализе одстојања кичменеі стуба у фронталној равни у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	101 71,6%	39 27,7%	1 0,7%	141 50,4%
Девојчице	104 74,8%	35 25,2%	0 0%	139 49,6%
ТОТАЛ	205 73,2%	74 26,4%	1 0,4%	280 100%

$$\chi^2=1,25 \quad p=.54$$

Нема значајне разлике у бочној кривини кичменог стуба између дечака и девојчица ($\chi^2=1,25$, $p=.54$), што омогућава да се хипотеза Х05 у потпуности прихвати.

Анализом квантитативних показатеља може се констатовати да највећи број дечака и девојчица (73,2%) има нормално држање кичменог стуба у фронталној равни. Међутим мања одступања има 26,4%, а већа 0,4% дечака и девојчица.

Табела 6. Резултати анализе држања трбуха у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	47 33,3%	80 56,7%	14 9,9%	141 50,5%
Девојчице	36 25,9%	85 61,2%	18 12,9%	139 49,6%
ТОТАЛ	83 29,6%	165 58,9%	32 11,4%	280 100%

$$\chi^2=2,09 \quad p=.35$$

Резултати анализе у табели 6 показују да нема значајне разлике између дечака и девојчица у држању трбуха ($\chi^2=2,09$, $p=.35$). Ово омогућава да се хипотеза X_{06} у потпуности прихвати.

Квантитативни резултати показују да свега 29,6% дечака и девојчица, има нормално држање трбуха (оцена 0), а да велики број испитаника има мања одступања (58,9%), а 11,4% - већа одступања од нормалног држања трбуха.

Табела 7. Резултати анализе облика ногу у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	100 70,9%	27 19,1%	14 9,9%	141 50,4%
Девојчице	96 69,1%	31 22,3%	12 8,6%	139 49,6%
ТОТАЛ	196 70,0%	58 20,7%	26 9,3%	280 100%

$$\chi^2=.50 \quad p=.78$$

Анализа разлике између дечака и девојчица показује да нема значајне разлике у облику ногу ($\chi^2=.50$, $p=.78$), што омогућава прихватање хипотезе X_{07} .

Квантитативни резултати показују да велика већина испитаника (дечака и девојчица) има нормалан облик ногу (70%), а да 20,7% има мања (оцена 1) и 9,3% већа одступања (оцена 2), од нормалног облика ногу.

Табела 8. Резултати анализе свода стопала у односу на пол

ПОЛ	0	1	2	ТОТАЛ
Дечаци	60 42,6%	80 56,7%	1 0,7%	141 50,4%
Девојчице	79 56,8%	60 43,2%	0 0%	139 49,6%
ТОТАЛ	139 49,6%	140 50,0%	1 0,4%	280 100%

$$\chi^2=6,44 \quad p=.04$$

На основу резултата у табели 8, може се закључити да постоји значајна разлика између дечака и девојчица ($\chi^2=6,44$, $p=.04$), што омогућава одбацивање хипотезе H_0 . Поређењем резултата дечака и девојчица у појединим категоријама (0, 1 и 2), види се да је ова разлика у корист девојчица.

Квантитативни резултати упозоравају да чак 50% дечака и девојчица има мања, а 0,4% већа одступања од нормалног свода стопала.

* * *

Анализа разлика између дечака и девојчица у статусу појединих сегмената тела, показује да од 8 у 6 нема статистички значајне разлике. Нема значајне разлике у: држању рамена и лопатица, развијености грудног коша, бочној кривини кичменог стуба, држању трбуха и облику ногу. Овакав резултат је очекиван, обзиром да се ради о деци која имају сличне услове живљења. Њихова телесна активност у вртићу, па и ван вртића, као и исхрана и одмор су слични.

Значајне разлике између дечака и девојчица у држању главе - у корист дечака и у своду стопала - у корист девојчица, тешко је објаснити, управо због наведених услова који су слични. Боље држање главе, може указивати на боље држање детета у целини, што још није дошло до изражаја, обзиром да се ради о предшколском узрасту. Са друге стране, бољи свод стопала девојчица, може указати на већу ангажованост мишића стопала, који су пресудни за добар свод. Познато је да су код девојчица на овом узрасту актуелне игре поскока и скокова - суножних, једноножних, у разним смеровима и на разне начине, као што су игре под називом: „Ластис“, „Школице“, „Бројалица-скочица“ и сл. Можда су ове и сличне активности допринеле бољем своду стопала код девојчица. Разлике у ова два сегмента тела, требало би даље пратити и процењивати.

Квантитативне резултате не би требало занемарити. Наиме, велики је број деце (дечака и девојчица), која имају тзв. функционални стадијум деформитета, дакле одређено одступање од нормалног - доброг држања, у скоро свим сегментима тела. Ово представља потенцијалну опасност за формирање

тзв. структуралних промена, које у мањој или већој угрожавају здравље, опште функционисање организма и његову радну способност. То представља социјални проблем за друштво у коме ови појединци живе и раде. Резултати указују на то да се овај проблем треба детаљније истражити и пратити, обзиром да се ради о предшколској деци и тзв. функционалним стадијумима деформитета, који се успешно могу отклонити одговарајућим корективним радом у вртићу.

6. Закључак

На основу резултата и дискусије постуралног статуса, односно статуса појединих сегмената тела дечака и девојчица предшколског узраста са територије Сомбора, Сремске Митровице и Бачке Паланке, може се закључити:

- Статистички значајне разлике између полова постоје у држању главе (боље држање имају дечаци) и у своду стопала (бољи свод имају девојчице).
- Нема статистички значајне разлике између дечака и девојчица у држању рамена, груди и лопатица, бочним кривинама кичменог стуба, држању трбуха и облику ногу. На основу свих резултата може се рећи да су дечаци и девојчице сличног постуралног статуса.
- Иако нема значајне разлике између дечака и девојчица у већини анализираних сегмената тела, не сме се изгубити из вида да добар део испитаника у скоро свим сегментима (осим у облику грудног коша), има одступања од нормалног држања. Ова се третирају као функционални стадијуми деформитета, што значи да се корективним радом у предшколској установи и школи, могу отклонити.
- Нажалост, подаци показују да један, релативно мањи број деце има тзв. структуралне промене, које се требају третирати у одговарајућим здравственим институцијама.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бала, Г. и сар. (2006): Физичка активност девојчица и дечака предшколског узраста. Монографија. Нови Сад: Факултет физичке културе.
2. Радоичић-Финкелштајн, Љ. (1957): Трбушни зид у физичкој култури. Београд: Физичка култура, 8:176
3. Сабо, Е. (2002): Психисоматски статус деце предшколског узраста при упису у основну школу. Докторска дисертација, Нови Сад: Факултет физичке културе.
4. Тот, Ј. (2001): Постурални статус деце предшколског узраста у Новом Саду. Дипломски рад, Нови Сад: Факултет физичке културе.
5. Улић, Д. (1997): Основе кинезитерапије. Нови Сад: Факултет физичке културе.

Summary: We have examined and analysed the differences between boys and girls in regard to their posture characteristics or certain body segments on the sample of 141 boys and 139 girls aged 4 to 7 who attended preschool institutions in Sombor, Sremska Mitrovica and Backa Palanka. The evaluation of their postural status was performed with Napoleon Volansky method. The goal of this research was perceive the postural status, particularly of certain body segments, and to analyse the differences between boys and girls. The collected data were processed according to occurrence frequency among certain categories of postural status – separately for each sex. Significant differences in respect to sex were calculated by Hi-square test. The research results show statistically significant difference between sexes in head posture (it is better with boys) and in feet vault posture (better with girls). However, there are no statistically significant differences in posture of shoulders, scapula, and abdomen, in development of chest, and in deviations of spine in frontal line and in shape of legs. Quantitative results indicate to deviations from normal status in both sexes. These have the form of functional stage deformities, which means they can be eliminated and prevented by the means of corrective work.

Key words: postural status, preschool children, boys, girls, differences.

МЕТОДИКА РАЗРЕДНЕ НАСТАВЕ

ДР ОЛИВЕРА ГАЈИЋ

Филозофски факултет

Нови Сад

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 371.3::821.161.1 Достојевски Ф. М.

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.135-146

ИЗУЧАВАЊЕ ШКОЛСКЕ ЛЕКТИРЕ У ПРОБЛЕМСКО- -СТВАРАЛАЧКОМ МЕТОДИЧКОМ СИСТЕМУ НАСТАВЕ (Ф. М. Достојевски: Злочин и казна)¹

Резиме: У раду се полази од димензија (гносеолошких, психолошких, педагошких) креативног решавања проблема и указује на дидактичко-методичке чиниоце и стратегије проблемске наставе у проучавању школске лектире.

Након дефинисања кључних критеријума проблемског моделовања (информационо-садржајне противуречности и новине, мотивационе вредности, структуралне повезаности садржаја и менталних радњи и целисходности/економичности) ауторка је понудила модел наставног тумачења дела Ф.М. Достојевског „Злочин и казна“ у проблемско-стваралачком методичком систему. Овај систем – утемељен на теоријама литерарне гносеологије, комуникологије и естетске рецепције – у први план истиче уметнички садржај, а стваралачке поступке ученика усмерава на оригинална, креативна и критичка тумачења литерарних феномена.

Закључује се да у процесу стваралачког компоновања методичких поступака на путу кроз уметнички свет, ученици морају бити подстакнути проблемском ситуацијом, јер ће се тек тада истраживачки усмерити и показати своју мисаону способност у сфери новог и вишег квалитета.

Кључне речи: школска лектира, наставно тумачење, проблемско-стваралачки методички систем, наставник, решавање проблема.

Трагање за књижевним теоријама и путевима проучавања уметничких чинилаца књижевног дела израз су потребе човека да разоткрије лепоту коју је, чини се, немогуће разоткрити. Оно својом сложеносту – ширином проблема које покреће, деликатношћу исказивања, богатством значења, начином организовања

¹ Рад је настао у оквиру пројекта “Стратегија развоја система васпитања и образовања у условима транзиције” финансираног од стране Министарства за науку и заштиту животне средине Републике Србије.

књижевне грађе итд., остаје недостижно, несагледиво за књижевног истраживача (Милатовић, 1985).

Међутим, сумња у коначност сазнавања књижевног дела не даје нам за право, како каже овај аутор, да посустанемо у трагању за најприкладнијим теоријама, тј. поступцима тумачења којима се „суптилно књижевно ткање понајмање оштећује“ (Ибид, с. 104).

Савремена методика наставе књижевности прихвата само проверену критичку методологију, тј. књижевно-научне методе, и то само док се крећу у оквиру свог примарног подручја, док захватају оне појаве из уметничког текста за које имају одговарајућу научну компетенцију и проверену методолошку поузданост (Николић, 1992). На тај начин савремена тумачења књижевности унела су нешто више поузданости у науку о књижевности и њен методички систем, утврдила су одређене појмовне системе, извршила систематизацију, али и отворила нови проблем назван методички плурализам.

Успешну примену методолошког плурализма на путу разоткривања уметничких чинилаца књижевног дела М. Николић формулише кроз принцип методичке адекватности у настави. Он се остварује на тај начин што се појединим књижевним приступима даје право место управо примењивањем сваког метода тамо где га сам уметнички текст позива. Тако се у складу са својствима конкретног књижевноуметничког дела према његовој предметности, структури, стваралачким поступцима и смисаоном пространству, успоставља и одговарајућа корелација разноврсних методолошких поступака (Николић, 1992).

Методички системи наставе књижевности произилазе из њене педагошке и друштвене функције, односно концепције циљева и задатака те наставе, избора, распореда и организације садржаја, организацијских облика, односно методолошких основа система (научна сазнања, вредносни критеријуми, логичка структура и др.), положаја ученика, наставних поступака, и др.

На овим одредницама заснива се и проблемско-стваралачки методички систем који афирмише учење путем решавања проблема, дубље и интензивније усвајање знања, активност и мотивацију ученика, а у чијим ће се координатама кретати наше разматрање теме експлициране у наслову рада. Ради потпунијег сагледавања природе и карактеристика учења путем решавања проблема у настави ваља истаћи и његову гносеолошку, психолошку и педагошко-дидактичку димензију.

Гносеолошка димензија обухвата менталне операције (анализа, синтеза, индукција, дедукција, апстракција, конкретизација и др.) које неминовно прате процес сазнавања и моменат верификовања теоријских хипотеза и добијених генерализација у пракси. Откривање битних творбених чинилаца уметничког дела, продирање у проблемску структуру и проучавање њихових појединачних али и здружених функција у општем литерарном организму није могуће без уважавања гносеолошке димензије креативног решавања проблема.

Психолошка димензија укључује мотивациони аспект, моменат прихватања проблема, ситуацију идентификације с њим (тзв. „ја укључење“), јасну

дирекцију мишљења у његовом решавању, процесуалност мисаону, као и специфичне реакције на тешкоће које стоје на путу решења проблема.

Педагошка димензија тиче се васпитно-образовних ефеката процеса решавања проблема (и својом специфичношћу обухвата психолошку и сазнајну димензију). Дидактичка димензија односи се на идентификацију основних одредница проблемске наставе које означавају специфичности овог наставног система у односу на наставу уопште. Оне се испољавају у њеној функцији и посебно у начину организације (след повезаних, смишљених и међуусловљених ситуација и фаза које чине различите структуре уређене према специфичностима проблема који треба решити и циљевима који из њега произилазе (Гајић, 2004).

Структура наставног часа који се базира на начелима проблемске наставе је специфична и остварује се у неколико фаза: стварање проблемске ситуације, уочавање и дефинисање проблема, утврђивање начина његовог решавања, самосталан рад ученика, анализа и корекција резултата, усвајање прихватљивог решења и задавање нових задатака. Проф. П. Илић (1998) упозорава да фазе и њихов редослед кроз који пролази час организован према овом систему треба схватити само као начело, јер би стриктно придржавање назначене организације таквог часа и инсистирање на свакој фази и њиховом редоследу, увек и по сваку цену, водило ка њеном схематизовању и формализацији.

Полазећи од теоријских основа проблемске наставе, настојали смо да издвојимо дидактичке критеријуме проблемског моделовања у зависности од карактеристика наставних садржаја. Као један од кључних критеријума који наставни садржај мора задовољити да би се могао проблемски моделовати јесте **критеријум информационо-садржајне историјуречности и новине** (због постојања тешкоће, препреке која се не може превазићи на основу раније стеченог знања и искуства, нити применом познатих приступа), а други, који произилази из првог, **критеријум мотивационе вредности**.

Процес решавања проблема је динамична ситуација кретања од нејасног (саме проблемске ситуације) ка јасном (финална ситуација, када је проблем решен). Између ових ситуација се одвија процес прегруписивања, реструктурирања ранијих знања и структурално комплетирање проблемске ситуације. На основу познатог у проблемској ситуацији антиципира се могући циљ, и сагледавају путеве који циљу (правилном решењу проблема) воде. Новина се, по својој логичкој структури и односу према задатом, мора надовезивати на познати систем појмова, на старо знање. Између њих не сме постојати (између познатог и непознатог) сасвим „празан“ простор. Одговарајући логички след наставног садржаја мора бити задовољен да би се могао проблемски моделовати. То претпоставља и пажљиво одмеравање квалитативно виших нивоа менталних операција и радњи, односно продубљивање знања (преко усвајања, схватања нових појмова, закона, правила). Ово би био трећи критеријум који наставни садржај мора да задовољи да би га могли проблемски моделовати – то је **критеријум структуралне повезаности (садржаја и менталних радњи)**.

Најоптималније је проблемском наставом обрађивати оне садржаје који омогућају ученицима, поред стицања знања, и упознавање логике развоја важнијих идеја, откривање суштинских веза и односа међу појавама које се изучавају, упознавање и усвајање различитих техника учења и самосталног рада, те развој креативног и критичког мишљења (Гајић, 2004). У свим другим случајевима, с обзиром на уложено време и труд, овај модел учења не би био ефикасан. Стога се овај захтев може формулисати као – **критеријум целисходности и економичности**. Доследна примена свих критеријума проблемског моделовања обезбеђује да одабрани наставни садржај буде у функцији постизања свих ефеката који се од проблемске наставе очекују.

Будући да је у проблемско-стваралачком методичком систему заступљена истраживачка метода (ученици сами стварају план истраживања, постављају хипотезе, одређују поступак за њихову верификацију, спроводе истраживање ослањајући се на различите изворе, издвајају податке, класификују их и осмишљавају), као и равноправан дијалог и конфронтацију мишљења, сматрали смо да је ово оптималан модел за наставно изучавање дела школске лектуре која се читају код куће и нису обухваћена текстовима у Читанци.

П. Илић (1998) сматра да дела која чине лектуру, а која су издвојена из корпуса укупне школске лектуре и ван епоха уз које су програмирана (а „Злочин и казна“ Ф.М. Достојевског јесте модеран роман, али је стваран у другој епоси) могу бити обрађени уз знатан степен самосталности ученика у средњој школи, односно да би их „ваљало радити без припремних задатака који би усмеравали њихово читање код куће“ (Ибид, с. 467). „Треба ученицима у овом случају препустити да“ – како каже П. Илић – „сами уочавају и битне структурне елементе дела, да запажају специфичност уметничких поступака којима су стварана и указују на њихова и значења и значај“ (Ибид, с.467).

То је прилика да се ученици уводе у служење стручном литературом, да се сучељавају са судовима књижевне критике и да према њима заузимају ставове. Што се тиче форми у којима ученици саопштавају резултате свога рада на делима из лектуре, то могу бити, поред аргументовања решења проблема, и видови усменог и писменог реферисања са карактером расправе, доказивања, оспоравања, полемисања, есејистичког разматрања и сл.

У наставку рада презентујемо сценарио наставног часа – модел наставног тумачења дела Ф.М. Достојевског – „Злочин и казна“ у проблемско-стваралачком методичком систему.

- НАСТАВНИ ПРЕДМЕТ: Српски језик и књижевност
- РАЗРЕД И ОДЕЉЕЊЕ: IV раз. гимназије
- НАСТАВНА ЈЕДИНИЦА: Фјодор М. Достојевски – ”Злочин и казна”
- ТИП НАСТАВНОГ ЧАСА: Обрада новог градива (1. блок-час)
- САДРЖАЈ РАДА:
 1. Мотивисање за рад

2. Дефинисање главног проблема и метода рада (Да ли је Раскољников злочинац?)
3. Решавање проблема- самостално истраживање
4. Дискусија о резултатима истраживања
5. Стварање нове проблемске ситуације
6. Дефинисање новог проблема (Проблем усамљености)
7. Истраживање и објава резултата
8. Стварање нове проблемске ситуације – нови истраживачки задаци за рад код куће;

➤ ЗАДАЦИ НАСТАВНОГ ЧАСА:

Образовни:

- Самостална обрада лектире;
- Истраживање вредности у тексту са становишта ученог проблема;
- Упознавање са формом књижевног изражавања (расправа);
- Приказивање књижевног дела у писаној форми;
- Повезивање усменог и писменог расправљања о књижевним темама;

Функционални:

- Оспособљавање ученика за сналажење у ширим комплексима књижевног стваралаштва, за уочавање битних и репрезентативних идеја;
- Неговање способности за синтетичко суђење о ширим комплексима књижевног стваралаштва, за дубље и исцрпније тумачење;
- Неговање способности саопштавања и писменог изражавања;
- Оспособљавање ученика за служење стручном литературом и књижевном критиком; навођење туђих мисли (директним и индиректним цитирањем);
- Оспособљавање ученика за самостално тумачење књижевног дела;
- Неговање навике да се уметнички утисци поткрепљују одговарајућим чињеницама из текста и образлагање теза;

Васпитни:

- Неговање литерарне креативности и осетљивости за лепу реч;
- Неговање смисла ученика за општељудске, хумане вредности;
- Неговање моралних особина и позитивних својстава личности (честитости, поштења, скромности, правичности...);

➤ ОБЛИЦИ НАСТАВНОГ РАДА:

Фронтални и индивидуални облик наставног рада;

➤ НАСТАВНЕ МЕТОДЕ:

Монолошка (усмено излагање ученика), дијалoшка (хеуристички разговор), истраживачка метода (истраживање у тексту), логичке методе анализе и синтезе, конкретизације и апстракције и решавања проблема; Метода реферирања (као вид писменог изражавања); Метода демонстрације;

➤ **НАСТАВНА СРЕДСТВА:**

Читанка, књижевно дело, графофолије; Снимак на аудио касети (Четврта симфонија Петра И. Чајковског); Портрет Достојевог; Панорама Петрограда из 19. века

Помоћна наставна средства: графоскоп, касетофон

➤ **НАСТАВНИ ОБЈЕКТИ:** Кабинет за српски језик и књижевност

➤ **ПРЕТХОДНА ПРИПРЕМА И МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА:**

За месец и по дана (6 недеља) позабавићемо се проблемом злочина обрађујући роман Ф. М. Достојевог ”Злочин и казна”.

Прочитајте дело Ф.М. Достојевог ”Злочин и казна” и настојте да током читања сами учите битне структурне елементе дела, да запазите специфичност уметничких поступака којима су стварана и да их, наравно, забележите у Дневник читања;

Послушајте изјаве које су дали ученици једне француске школе након обраде овог романа:

– ”Никада нисам мислио као после ’Злочина и казне’”;

– ”Достојево је геније – којег треба давати духовима у развоју”;

Ово ће вас вероватно подстаћи на читање и припремање за тумачење романа; Нећете се разочарати!

➤ **ИЗВОРИ ЗА НАСТАВНИКА:**

Стручни:

– Николић, Љ.-Милић, Б.: Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред средње школе, ЗзУИНС, Београд, 1999.

– Милосављевић, П.: Теорија књижевности, ЗзУИНС, Београд, 1997.

– Фјодор М. Достојево: Злочин и казна, ИРО Рад, Београд, 1983.

Методички:

– Илић, П.: Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси, Змај, Нови Сад, 1998.

– Маринковић, С.: Методика креативне наставе српског језика и књижевности, Креативни центар, 1995.

– Николић, М.: Методика наставе српског језика и књижевности, ЗзУИНС, Београд, 1992.

➤ **ИЗВОРИ ЗА УЧЕНИКЕ:**

– Николић, Љ.- Милић, Б.: Читанка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред средње школе, ЗзУИНС, Београд, 1999.

– Фјодор М. Достојево: Злочин и казна, ИРО Рад, Београд, 1983.

АРТИКУЛАЦИЈА НАСТАВНОГ ЧАСА

УВОДНИ ДЕО ЧАСА:

Улазак ученика у кабинет за српски језик и књижевност пропраћен је музиком Петра И. Чајковског (Четврта симфонија); Уз помоћ графоскопа про-

јектује се скениран портрет Достојевског и слика панораме Петрограда из половине XIX века.

Најава наставне јединице: Фјодор М. Достојевски ”Злочин и казна” (1866)

ИЗАЗИВАЊЕ ПРОБЛЕМСКЕ СИТУАЦИЈЕ

Да ли сте размишљали током читања романа који би проблем требало најпре истраживати? (ученици саопштавају своје одговоре... закључује се да би то могао бити проблем злочина...);

Како бисмо могли прецизирати проблем? Забележите своје формулације проблема у свеске. Ученици читају, саопштавају своје формулације проблема... прихвата се следећа формулација:

ФОРМУЛАЦИЈА ГЛАВНОГ ПРОБЛЕМА И МЕТОДА РАДА

Да ли је Раскољников злочинац?

Прво ћете десет минута самостално истраживати тај проблем на тексту (уз помоћ књиге и Дневника читања), трагајући за аргументима у прилог свог становишта, а затим ћемо заједнички у дискусији покушати доћи до одговарајућих закључака.

(Самостално истраживање)

ДИСКУСИЈА О РЕЗУЛТАТИМА ИСТРАЖИВАЊА

Да ли сматрате да је Раскољников злочинац? (да и не...);

Аргументујте своје ставове!

Ученици који тврде да је Раскољников злочинац могу да истакну да је одузео живот двома особама па је то довољан и непобитан доказ да се прогласи злочинцем; Њима се могу супротставити ученици који изјављују да Раскољников није злочинац. У прилог свог става истичу да се злочин не може приписивати особама које нису свесне својих поступака.

Поједини ученици могу тврдити да се Раскољников може, а и не мора сматрати злочинцем и да то зависи од ”тачке гледишта”. Раскољников се може сматрати злочинцем ако се има на уму да је неке одузео живот; али, да ли се може сматрати злочинцем ако се зна за његово психичко стање, животне услове и својеврсну филозофију? Зашто?

Анализирајте животне услове Раскољникова, његово психичко стање и животну филозофију;

Ученици могу наводити доказе да је Раскољников с предумишљајем убио стару лихварку, а да би се због избежумљености могао ”ослободити” убиства Лизавете; Ученици који оправдавају Раскољникове поступке анализирају његов живот и аргументују да је био болесна особа и пре убиства, а затим подсећају на његово присећање на ”убијање кобиле”, па необично понашање у полицији, итд. Шта закључујете на основу његове неуравнотежености? (није требао бити осуђен на робију...).

Да ли се може прихватити могућност да је Раскољников извршио ”злочин”, али да није ”злочинац”? Зашто? (за његову болесну ”психу” криво је друштво у којем је живео и које га је осудило... требало би то друштво ставити на оптуженичку клупу...).

Ради усмерења тока дискусије можда ће бити потребан језгровит коментар:

- Сложеност овог проблема не даје наду за потпуно ”поравнање” ваших ставова. Истакнути критичари романа ”Злочин и казна” имају о истом проблему различите ставове. Разумљиво, ви ћете своје тврдње и трајније ставове формирати током и после интерпретације, а и касније када будете размишљали о овом роману или се будете поново враћали њему.
- Да видимо сада шта осећате према Раскољникову? Погледајте запис на графофолији:

Шта осећате према Раскољникову?

- а) мржњу**
- б) љубав**
- ц) наклоност и разумевање**

Зашто? (ученици образлажу своје одговоре – посредни је нешто загонетно. Можда Раскољниково психичко стање и страшни животни услови; његов однос према беднима, нпр. Соњи, итд.)

Да ли Достојевски осуђује Раскољникова или му прашта? Зашто? Аналитички трагајте за доказима у тексту којима ћете поткрепити првобитни уговор. (ученици се опредељују за једну од две могућности, конфронтирају становишта, траже аргументе у тексту којима ће поткрепити сопствено и оповргавају супротна мишљења).

СТВАРАЊЕ НОВЕ ПРОБЛЕМСКЕ СИТУАЦИЈЕ

Запис на графо-фолији:

Како се Раскољникову могло најадекватније помоћи?

- а) даровати му пуно новца**
- б) поставити га на неки угледни друштвени положај**
- ц) помоћи му да не буде усамљен**
- д)**
- е)**

Ученици се опредељују за један од понуђених одговора или предлажу властиту претпоставку како се Раскољникову могло помоћи... једна од могућности јесте ”извлачење” из усамљености.

ДЕФИНИСАЊЕ ПРОБЛЕМА И МЕТОДА РАДА

Проблем усамљености или отуђености у великом граду један је од темељних у роману ”Злочин и казна”.

Пронађите у тексту и у Дневницима читања одломке који говоре у прилог овом проблему и забележите две тезе.

ИСТРАЖИВАЊЕ И ОБЈАВА РЕЗУЛТАТА

Ученици читају тезе и дискутује се о њима. Ево неколико теза:

- ”Усамљеност, према мишљењу Достојевског, угрожава човека”
- ”Разуминих је схватио да је могао спасити од несреће Раскољникова да је само био уз њега, без обзира на ’диспозицију’ према несрећи коју је овај имао”
- ”Већина ликова је пореклом из провинције где се живи с јачом оријентацијом на међусобно помагање”
- Пресељење у град само је допринело Раскољниковим невољама”
- Мало је љубави”
- ”Свидригајлов нешто тражи, али увек остаје сам”
- ”Град : пуно људи и пуно страха. Парадокс?”, итд.

Зашто Раскољникову у живот долази Соња? Да ли само из потребе да помаже убогим и бедним? Запишите своје одговоре у свеске. (ученици образлажу своје одговоре: можда инстинктивно тражи спас од усамљености; била му је потребна близина човека, и сл.).

ЗАВРШНИ ДЕО ЧАСА

СТВАРАЊЕ НОВЕ ПРОБЛЕМСКЕ СИТУАЦИЈЕ

– **НОВИ ЗАДАЦИ ЗА РАД КОД КУЋЕ**

Ученици код куће решавају проблемски задатак консултујући књижевну критику, књижевно-теоријску и књижевно-историјску литературу; Резултате, односно решења проблема писмено саопштавају.

За следећи час свако од вас треба да напише писмену расправу на тему:

**”Достојевски нас је научио да волимо људе које морал осуђује”
(Ф.М. Достојевски – ”Злочин и казна”)**

Да бисте решили постављени проблем дајемо вам додатна питања и задатке које треба разрадити (на радним листовима које добија сваки ученик);

РАДНИ ЛИСТ

- Зашто волимо ликове које морал осуђује?

- Које људе (какво понашање људи) морал осуђује? Будите што прецизнији у формулисању одговора.
- Шта значи волети? Забележите што више значења;
- Анализирајте узроке (социолошке и психолошке) неприхватљивог понашања; Шта закључујете?
- Утврдите да ли се приликом процењивања понашања са моралног становишта узима у обзир и узрок (који доводи до одређеног понашања) или само последица? Образложите свој став.

Ваше писмено излагање треба да има следећу структуру:

- постављање тезе,
- доказивање тезе
- потврђивање или одбацивање тезе (проналажење најбољег решења или закључак да до решења треба поћи другим путем);

Имајте на уму да се цитатима можете служити у следеће сврхе:

- да поткрепите нечије мисли његовим властитим речима;
- да потврдите властите мисли туђим мишљењем;
- да се послужите сликовитим изразом неког писца,
- када нечије речи представљају саме по себи главну тезу вашег састава,
- када треба показати специфичности пишчевог стила.

На следећем часу упознаћемо се са резултатима вашег рада и расправљати о њима.

Са касетофона поново допиру звуци Четврте симфоније Петра И. Чајковског...

У презентованом сценарију наставног тумачења дела школске лектире, у оквиру наведеног методичког система, проблемска ситуација се ствара постављањем проблемских питања и задатака, постављањем теза које треба доказати (потврдити или оповргнути), навођењем алтернатива за које се треба одредити, читањем књижевно-критичких оцена с којима се треба конфронтирати, цитирањем изворног белетристичког текста у којем се јавља одређени проблем и сл.

У афирмацији тзв. потпуне истраживачке методе ученици сами постављају проблемска питања на која покушавају да одговоре истражујући изворни текст и друге изворе књижевних информација, постављају хипотезе, полемишу с књижевно-критичким оценама, стварају план за истраживање проблема, и сл. У фази корекције и анализе резултата до којих су ученици самосталним радом дошли, афирмише се конфронтација ставова која доводи до полемичких ситуација.

У том стваралачком грађењу и комбиновању методичког пута кроз уметнички свет ученици морају бити подстакнути проблемском ситуацијом, јер ће

се они тек тада истраживачки усмерити и показати своју праву и пуну мисаону способност. А тада ће и резултати бити у сфери новог и вишег квалитета.

ЛИТЕРАТУРА

1. Достојевски, Ф. М. (1983): *Злочин и казна*, Београд: ИРО Рад.
2. Гајић, О. (2004): *Проблемска настава књижевности у теорији и пракси. Резултати експерименталних истраживања*, Нови Сад: Филозофски факултет.
3. Илић, П. (1998): *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*, Нови Сад: Змај.
4. Марек, Ј. (1978): *Расправа – појам, основни елементи и методички аспекти, у: Расправљање у настави усменој и писменој изражавања*, Сарајево: Свјетлост.
5. Маринковић, С. (1995): *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*, Београд: Креативни центар.
6. Милатовић, В. (1985): *Однос теоријске и методичке интерпретације књижевног дела, Књижевност и језик*, Београд, 1-2, 103-106.
7. Милосављевић, П. (1997): *Теорија књижевности*, Београд: ЗзУИНС.
8. Николић, Љ., Милић, Б. (1999): *Чиианка са књижевнотеоријским појмовима за IV разред средње школе*, Београд: ЗзУИНС.
9. Николић, М. (1992): *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд: ЗзУИНС.
10. Петровић, Т. (2005): *Књижевност за децу: теорија*, Сомбор: Учитељски факултет.

Summary: This paper begins with highlighting the dimensions (gnoseological, psychological, and pedagogical) of creative problem solving and later indicates to didactical-methodical components and strategies of problem-based instruction in school readings research.

After determining the key criteria for problem modelling (information and content contradictions and novelties, motivational values, structural connections between contents and mental activities, and efficiency/rationality) the author offered the model of instructional interpretation of Dostoevsky's *Crime and Punishment* within the problem-based creative teaching-method system. This system, grounded on theories of literary gnoseology, communicology, and aesthetic reception, underlines the artistic contents directing creative activities of students onto original, creative and critical interpretations of literature phenomena.

It has been concluded that in the creative process of designing methodological procedures through the world of art, students need to be motivated and encouraged by problem situations in order to research and thus show their cognitive abilities in the field of new and higher quality.

Key words: school readings, instructional interpretation, problem-based creative teaching-method system, teacher, problem solving.

ДР ЉИЉАНА БАЈИЋ

Филолошки факултет

Београд

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 371.3::821

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.147-156

РЕЦЕПЦИЈА И ДЕЛОВАЊЕ КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА НА УЧЕНИКА

Резиме: У раду се анализира статус књижевног дела у настави и његово деловање на ученика. Настоји се утврдити колико начин на који ученик прима и просуђује књижевно дело утиче на карактер и садржај литерарне комуникације. Образлаже се да је тумачење књижевног дела саусловљено са врстом дела, узрастом ученика и обликом у коме се у делу антиципира суделовање читаоца. У складу са овим методолошким полазиштем примењују се одговарајући облици рада у настави. Они се илуструју на примерима из школске лектире.

Кључне речи: књижевно дело, ученик, рецепција, литерарна комуникација, школска лектира.

Настава књижевности у школи доводи у средиште књижевно дело као стваралачку праксу. Она га поставља испред учења о теорији и историји књижевности, па тако стално актуализује и следећа два питања: прво, питање рецепције и деловања књижевног текста на ученика у зависности од његовог узраста и од околности у којима се остварује примање књижевног дела; друго, питање одговарајућих емоционалних и рационалних способности (емпатије и пројектовања, запажања и маштања, критичког и стваралачког мишљења, закључивања и суђења) помоћу којих дело постаје предмет естетског уживања и спознаје.

Проучавање књижевности у школи уважава научна сазнања о онтолошком и гносеолошком статусу књижевног дела али и о ученику као субјекту у образовно-васпитном процесу, сазнајним токовима и временским факторима у настави. Облици рада помоћу којих се књижевно дело уводи у проучавање (доживљавање, тумачење и вредновање) усклађују се са научним тумачењем да је оно естетски предмет који се конституише у актима свести примаоца, али нема аутономни статус у односу на одговарајући био-библиографски, књижевноисторијски, жан-

ровски и културни контекст. За наставу је од посебног значаја чињеница да су теоријска истраживања у науци о књижевности проширила сазнања до којих је дошла и наставна пракса: књижевно дело доводи ученика у ситуацију да се према делу поставља стваралачки јер га побуђује да се у његов свет уноси, саживљава са њим и у машти га дограђује. Уживљавање, емпатија, поистовећивање¹ је емоционални став у коме ученик, како је писао Илија Мамузић, “оплођује свој дух духом и уметношћу дела”.²

Примање и деловање књижевног текста у настави се повезује са целокупним учениковим искуством, образовањем и знањем, његовим естетским сензитивитетом, књижевном и читалачком културом. У комуникацији са књижевним делом, у процесу литерарног образовања и васпитања, код ученика се изграђују литерарне способности доживљавања, замишљања, проблематизовања, вредновања, адаптивне флексибилности, флуентности идеја и речи, оригиналности. Стваралачка настава рачуна са учеником који се преноси у дело и разложно га просуђује. Подстакнут на властито виђење и дограђивање уметничког света књижевног дела, овакав ученик читање не доживљава само као наставни задатак већ и као духовну потребу и естетско уживање. Оспособљен за активну наставу књижевности, он поседује читалачко умење које почива на јединству чулног и логичког сазнавања, на фантазијском, емоционалном и рационалном ангажовању.³ Методичари говоре и о његовој чулној имагинацији и унутрашњој очигледности, о стваралачкој машти, рационалној усмерености и критичкој радозналости према тексту, о “савезу срца и ума” у приступу књижевном тексту.⁴ Када је створила

¹ Уживљавање, емпатија је термин који су првобитно употребљавали филозофи и естетичари да би означили способност да се уочи субјективно искуство друге особе. Према теорији уживљавања, коју су развили немачки естетичари (Lipps, Volkelt), наша емоционална стања увиру у перцепиране предмете и стапају се са њима. Естетичко учење о емпатији односи се како на песника (књижевно дело је најтананија исповест песникове душе), тако и на примаоца (читалац се у дело уживљава путем емоције и контекста). У новије време неки психолози о емпатији говоре као о важном својству емоционалне интелигенције у коме се налазе корени алтруизма и моралности. Упоредити: Д. Големан, *Емоционална интелигенција*, Београд, 2002.

² Упоредити: И. Мамузић: *Опјеле из српскохрватске наставе у средњој школи*, Београд, 1939.

³ Познато је да је још Хегел истакао јединство емоционалног и свесног, рационалног елемента у приступу уметничком делу: “Сем непосредног уживања, уметност побуђује у нама истовремено суд у којем подвргавамо мисаоном посматрању садржај, средство приказивања уметничког дела и прикладност или неприкладност ова два. Уметност нас позива да је мисаоно посматрамо и то не у циљу да се поново подстакне уметничко стварање, већ да се научно сазна шта је уметност.” Упоредити: Хегел, *Естетика*, Београд, 1961, стр. 49.

⁴ Међу методичарима посебно је Драгутин Росандић нагласио значај принципа “савеза срца и ума”, односно јединство сензитивности и ерудиције. Применом овога принципа стварају се услови да ученик у настави стваралачки реагује, да своје ја отвори према новим искуствима и доживљајима, да мења и богати ранија искуства, открива нове истине, поставља нове хипотезе, развија аналогije, уочава логику процеса које упознаје, да се отвара према властитом доживљају, речју, да се потврђује као стваралачко биће. Тако је проучавање књижевног дела подигнуто на ниво стваралачког реаговања, а наставни процес је усмерен на развијање стваралачких могућности ученика. Образлажући атрибуције стваралачке наставе књижевности, овај аутор подвлачи да нове методичке оријентације наставе књижевност не посматрају само са позиција науке него и са позиција уметности. Зато се методика наставе књижевности налази на “попришту нових питања”. “Темелни је проблем – учити ученика читати умјетничко дјело, а наставу одредити као стваралачки процес”, закључује аутор.

компетентног читаоца, који је оспособљен да преузме улогу каква му је намењена текстом, настава књижевности је остварила свој по садржају и домету јединствен, али и дугорочан циљ.

Литерарна комуникација са књижевним делом, односно интеракција између ученика и књижевних садржаја у настави се може појачати помоћу функционалних облика рада, посебно оних којима се усмерава откривалачка и стваралачка активност ученика. У таквим радним околностима од наставника се очекује да ваљано остварује своје нове улоге, међу којим је менторска улога најзначајнија.⁵ Менторски рад наставника одређен је двома основним премисама, на којима почива. То су његово инструктивно деловање и партнерство са ученицима, односно његова методичка умешност и инвентивност којом он побуђује радозналост за читање и тумачење дела и антиципира његов сазнајни пут у свести ученика. Припремајући се за наставу, наставник се усредсређује на оперативно планирање, на стручно предвиђање и методолошко условљавање циљева и динамике рада. Успешној настави посебно доприноси његово умеће да предвиђа, проналази и подстиче ефикасне облике образовне и васпитне комуникације ученика са естетским светом књижевног дела. У средиште припремања долази, зато, оперативно предвиђање и стручно условљавање циљева и токова обраде дела, управо планирање оригиналних приступа и функционалних поступака којима ће се омогућити доживљајно ангажовање и истраживачко и критичко деловање ученика. У високо продуктивној настави стварање ефикасних начина рада и мотивисање ученика подешавају се према проналажењу методологије којом се богати и превазилази постојеће методичко искуство. Тако је тежња за оригиналним радом и инвентивним поступцима исходиште у ком се сусрећу сва ваљана настојања и активности наставника и ученика.

Када се књижевни текст у настави прилагођава сазнајним токовима и васпитној и образовној комуникацији са читаоцем, онда се активира мрежа саусловљених релација између књижевног текста, писца, ученика и наставника. Ова корелација, која се у методици доводи у везу са појмовима сарадництва и стваралаштва, може се појачати ако се у складу са датим елементима моделује адекватно методичко поступање тако што се са одговарајућим гледиштима на уметнички свет дела усклађује проблемски рад ученика и инструктивно деловање наставника.

Проучавање књижевности у школи показује нам да је деловање књижевног текста у одговарајућој мери повезано са његовом врстом и са узрастом ученика, као и да је рецепцијска комуникативност књижевног дела саусловљена са начином на који дело предвиђа суделовање читаоца. Увид о томе најпре ће нам пружити *Писама из Ишталије* Љубомира Ненадовића.

Видети: Д. Росандић, *Методика књижевне одјоја и образовања*, Загреб, 1986, стр. 207. и даље.

⁵ Савремена настава књижевности тражи од наставника одговарајуће стручне, стваралачке, истраживачке и организаторске способности, флексибилност и иницијативу у раду. Данас је наставник све више организатор истраживачки конципираног наставног процеса, креатор адекватних поступака и метода којима покреће и усмерава радну активност ученика.

Писма из Италије објављена су прво под насловом *Владика црногорски у Италији* у опозиционом листу “Србија” у периоду од децембра 1868. до маја 1869. године. У приказу путничких доживљаја и опсервација са путовања најзначајније место је дато Његошу. Путописац наводи околности у којима је упознао Његоша (Напуљ, март 1851; владика је испуњен болешћу и забринут због вести о Омер-Паши Латасу, који се спрема на Црну Гору), а у даље приповедање уноси и догађаје који се збивају током путовања. О сапутницима, пределима и знаменитостима са којима се на путу сусреће, путописац приповеда на лирски, осећајан начин. У обликовању Његошевог лика и ликова његових пратилаца (сердари Ђука и Андрија и перјаник Вукало) запажају се и елементи комике, која произилази из онога што се у литератури (Проп) назива “комика разлика”, а у датом случају се односе на цивилизацијске и етичке разлике и на укрштање супротних животних вредности.⁶

Дани које је са Његошем путописац провео у Италији представљени су као најлепши део његовог путовања по свету. У *Писмима* Ненадовић је желео посебно да осветли Његошев слободарски лик. Како су она објављена у опозиционом листу који је крајем шездесетих година XIX века предводио у борби за политичке слободе у обреновићевској Србији, Миодраг Поповић сматра да су имала и одређен политички смисао.⁷

У једном слоју *Писама из Италије* Ненадовић се показује као романтичарски песник који на лирски начин, у пантеистичком духу оживљава величанствену лепоту природе, посебно драж напуљског пејзажа, односно топле напуљске зоре:

Пућнику, каг је љега, чини се да му се она умињава; чини му се да се ши леио сунце само њему рађа и да ја сва ова дивоша зове у своје зајрљаје (...)

Персонификована слика напуљске зоре доживљава се као симболични израз приповедачеве присности са светом и природом, којој он полетно хрли јер у њој налази изворе радости и милине. Миодраг Поповић добро примећује да је лепота *Писама из Италије* у ствари “лепота пишчевог романтичног доживљаја света, који нас, по неким лирским тоновима, подсећа на Бранка Радичевића”.⁸ Други, доминантнији слој *Писама из Италије* чини приповедање о Његошу, којим је и сам Његошев лик стилизован на романтичарски начин: он је дат више као песник и слободар, него као црногорски владика. У овом лику Ненадовић посебно истиче карактерне особине као што су: умност и интелектуална озбиљност, достојанство и родољубље, духовитост. Преко овог јунака, али и преко ликова његових пратилаца у Ненадовићеву путописну прозу улази хумор пун ведрине. Као писац Ненадовић жели да развесели читаоца, да га смехом ободри

⁶ О томе В. Проп каже: “Ако се сложимо да сваки народ има своје спољашње и унутрашње норме живљења које се конституишу са развојем културе, онда ће нам се све оно што овим нормама не одговара чинити смешним.” Упоредити: В. Проп, *Проблеми комике и смеха*, Нови Сад, 1984, стр. 56.

⁷ Упоредити: М. Поповић, *Историја српске књижевности, романтизам*, Београд, 1972.

⁸ *Ишио*, стр. 248.

и подстакне на оптимизам па је његов хумор углавном топао и благ. Доживљај комичног потиче из различитих извора: он се производи путем “комике разлика”, преко анегдотске и вербалне комике, а некада и помоћу ситуационе комике и комичног у карактеру јунака. Одговарајући одломци са елементима хумора требало би да се нађу и у школским читанкама, јер су подстицајни за наставну обраду Ненадовићевог дела.⁹ Осим несумњивих мотивационих вредности, хумористички одломци имају и још низ наставних погодности. То су следеће:

- Пружају доста уметничких података (појединости) о Његошском књижевном лику и о карактеру различитих култура, којима припадају ликови у Ненадовићевом делу; адекватније представљају путописно-забавни карактер Ненадовићеве прозе; откривају функционалност комичног у обликовању и портретисању ликови и у дочаравању расположења наратора; омогућавају увид у комично као конституент смисла и порука дела; показују да је интелектуална досетка основно комичко средство у стварању Његошевог књижевног лика. (нпр. начин на који је Његош коментарисао делове Ненадовићевог спева *Обилић* говори о његовој виспренности и духовитости; у другом случају, из цивилизацијских антагонизама и укрштања супротних животних квалитета настаје комична ситуација као што је она у Нероновој бањи).

На основу стручног увида у *Писма из Италије* (довољно је ако је увид на нивоу осврта, као што се износи у наредном тексту), и избора одговарајућих одломака, може се планирати овакво (или слично) подстицање ученика:

1. Пратите на који начин је путописац изразио своје доживљаје, утиске и рефлексије са путовања по Италији. – Чиме је све заокупљен и занет његов дух? – Анализирајте удео осећајног, лирског приповедања на читаоца.
2. Наведите уметничке чињенице помоћу којих ћете образложити зашто је у *Писмима из Италије* Ненадовић највише писао о Његошу. – Учите особине које красе Његоша и ситуације у којима се оне испољавају. – Анализирајте како Његош реагује на вести које му стижу из Босне и Крајине. – Притом обартите пажњу на његове речи, лице и изражајно понашање. – Како се јарост, која га тада обузима, манифестује у изгледу, држању и говорном испољавању владике? – Зашто он Омер-паши жели да прође “трагом свију потурчењака” и да се на Страшном суду погледа “у очи са Обилићем”? За какву му кривицу изриче ову клетву?
3. Анализирајте који су уметнички чиниоци из путописа код вас побудили ведро расположење и смех. – У виду можете да имате одломак о

⁹ Видети Читанку за 8 разред основне школе чији су аутори Љ. Бајић и З. Мркаљ. У понуђеном избору одломака из Писама из Италије ту је посебно место дато одговарајућим одломцима са елементима хумора јер њихов мотивациони потенцијал у настави није искоришћен у довољној мери. Хумористички одломци обезбеђују одређен степен будности, узбуђење и смеха, помажући ученицима да непосредније и слободније изнесу своје доживљаје и на тај начин омогућава стварање ведре и кооперативне радне атмосфере.

посети Нероновој бањи, или о Његошевом коментару делова Ненадовићевог списа *Обилић*. – Шта је смешно у ситуацији у којој се у бањи затичу Ђука и Вукало? Добро је да запазите по чему се Ђукино понашање и Вукалов изглед разликују од средине у којој се они налазе и да на основу тога објасните зашто оно што је различито у датој ситуацији делује смешно и шаљиво. – Образложите како комични елементи доприносе откривању и карактеризацији ових јунака.

Смешно је део човековог практичног и естетичког искуства, али се доживљај комичног категоријално разликује према својој лоцираности за уметнички предмет или за практичан живот.¹⁰ Посматран из угла рецепијента, смех представља афективну реакцију на одговарајући квалитет естетског предмета, експресивни израз доживљаја комичног, које је објект смеха. Реакција читаоца који се смеје јунацима и појавама у *Писмима из Италије* може се објаснити и као адекватан одговор на избор поступака којима је остварен одређен, комични аспект исказаног у одговарајућем избору одломака. Хумором обојена вербална досетка, која је приписана Његошу, или комична ситуација у којој су се у бањи затекли Ђука и Вукало, побуђују код читалаца доброћудни смех. Он се јавља као резултат одређених, ситнијих слабости Ненадовићевих јунака, па га, како би рекао Проп, “већином прати осећање духовне срдачности”. Проп каже да је доброћудни хумор “извесно душевно стање” у коме ми у нашим односима према људима – кроз спољашње манифестације њихових малих недостатака – одгонетамо “позитивну унутрашњу суштину”. Овај облик хумора резултат је извесне благодатне доброћудности.¹¹ У случају *Писама из Италије* учеников ведри смех представља афективни одговор на комичну суштину ситуација у којима се Ненадовићеве јунаке затичу и изражава његову симпатију за јунаке, побуђену разумевањем њихових недостатака и необичног положаја у коме су се нашли.

У настави се примање и деловање књижевног текста на ученике повезује са обрадом текста и у њу се укључује у пригодном виду. У методичкој литератури и пракси наћи ће се узорни примери тумачења књижевних дела у којима методолошко условљавање резултата рада на адекватан начин уважава искуство и очекивања ученика као читалаца.¹² Овакви прилази остварују се помоћу ваљаног упућивања ученика да следе смернице (путоказе, оријентире) којима су у тексту назначене активности читаоца. У подстицајима за рад може се проблематизовати

¹⁰ Према тумачењу Ханса Роберта Јауса “уживачко понашање” према естетичком предмету претпоставља негацију свакодневне праксе: да би заузео став који му омогућава да естетички опажа један предмет, односно допушта идентификацију са приказаном радњом и јунаком, делатни субјект мора постати гледалац, слушалац, читалац, посматрач. Свест која имагинира мора порећи постојећи свет објекта. Одвојена од практичних интереса и свакодневних афеката, она је у естетичком процесу ослобођена за комуникацију са уметничким предметом и за суђење о њему. Упоредити: Х.Р. Јаус, *Естетика рецепције*, Београд, 1978.

¹¹ Наведено дело, стр. 138.

¹² О рецепцији књижевног дела и његовом наставном изучавању видети у књигама: М. Николић, *Методика наставе српског језика и књижевности*, Београд, 2006. и П. Илић, *Ученик, књижевно дело, настава*, Загреб, 1983. као и у радовима Ј. Бајић у књизи: *Одабране наставне интерпретације* (друго, допуњено издање), Београд, 2004.

персонална позиција читаоца у односу на уметничке субјекте у тексту, усмерава-ти читаочева фантазијска активност, посебно чулна машта и унутрашња очигледност, побуђивати његова чулност и емоционално пројектовање у уметнички свет књижевног дела и сл. Незаобилазни део припремања за обраду песме *Ала је леј овај свети* Јована Јовановића Змаја, на пример, представља мотивисање ученика на естетско перципирање и унутрашњу чулност. Јер у овој песми су сви мотиви, скоро без изузетка дати само у именичком облику. Они, дакле, нису конкретизовани, сликовито развијани и описно усмеравани, него су отворени за појачано чулно актуализовање читаоца. Помоћу десетак именица чије значење није ничим управљано према неком појединачном или посебном својству, песник је отварао могућност да читалац у њих унесе своје слободно поимање и лично доживљавање, да се стваралачки уживи и прикладно актуализује уметнички свет песме, да богати сазвучје њених сензорних, афективних и асоцијативних вредности. Тежњу да своје уметничке побуде подели са читаоцем Змај је исказао и путем настојања да читаоца уведе у средиште песме и тако му омогући да њен уметнички свет посматра из централне тачке, са места на коме се лирски субјект налази у загрљају са вољеном женом. До овога уметничког средишта воде га немирно чуло и променљива, динамична перспектива, која се помера од најдаљег “тамо” до најближег “овде”. Прилогом “овде” маркирана је стајна тачка лирског субјекта који свет око себе посматра и запажа из непосредне близине. Али ову централну перспективу Змај је на сугестиван начин пренео и читаоцу, чиме се позиција читаоца приближава позицији лирског субјекта, са којим, тако, читалац може да удружи своје искуство и доживљаје. У уметничком свету песме њему је, дакле, понуђено становиште са кога ће се емоционално пројектовати, замишљати и чулном имагинацијом оживљавати уметнички свет песме. Зато проналажење и истицање адекватних видова истраживачког и стваралачког ангажовања ученика у тумачењу уметничког света песме *Ала је леј овај свети* може да садржи овакво или слично прикладно подстицање:

Прејусџи се уметничком свету песме. Пусџи нека ти њиме воде жива машта и радознано чуло. Уживај у његовим лејошима. Оживи му боје, звуке, мирисе и џокреџе. Тумачи како доживљаваши и разумеш сџихове “Ала је леј / овај свети” у џесми. – Уживи се у улоју лирској субјекџа џа заједно са њим оживи џоеџски џросџор. Анализирај уметничке знаке џомоћу којих је суџерисан уџисак о њеџовој џосџољубивосџи и џокреџљивосџи. Нека ти џри џоме као џуџоказ џослуже и џрилози “овде”, “онде” и “џамо”. Одреди џде се у џросџору налази лирски субјекџ. Подели са њим сџајну џачку из које џеши сџледаџи лејоше које му заносе чула и дух. – Анализирај џџа џа највише узбуђује и заокуља. У машџи се задржи и на моџивима сунца и славуја. Сџреми се да објасниши њихов симболични сџсао. Тумачи како се џреко слика џриродних лејоша џубав уздџже на највећу цену.

Искуства из школске праксе показују нам да већи утицај на ученика имају она књижевна дела која су дубље деловала на његов осећајни свет, закупила његову машту и дух, подстакла га на уживање и саучествовање са књижевним јунацима. Познато је да се интересовање за читање књижевног текста код млађих ученика појачава ако они могу да са књижевним јунацима поделе одговарајуће доживљаје и животно искуство о игри, друговима, школи, учитељици, породици, родитељима. Овом чињеницом може се објаснити појачано интересовање ученика 5. разреда, на пример, за причу *Поход на мјесец* Бранка Ћопића, *Прву бразду* Милована Глишића, *Ђурђевак* Прежиха Воранца, *Десетицу* Ивана Цанкара, песму *Мој отац штрамвај вози* Александра Вуча, *Песме о мајци* Бранка В. Радичевића.¹³ Ове текстове повезује тематика о љубави и породичној слози, која има несумљиву васпитну функцију. Због тога је добро да се књижевна дела окупљена око тематике одговарајућег образовног и васпитног значаја доводе и у поредбени однос у коме се могу сагледати на обухватнији начин. Овакав пример може се наћи у радниј свесци за 5. разред¹⁴, у склопу пројекта под насловом *Љубав и породична слоја*. Садржај пројекта доноси се у тексту који следи.

1. У *Чињаници* се налази више књижевних текстова који су слични по тематици: *Прва бразда*, *Десетица*, *Ђурђевак*, *Песме о мајци*, *Мој отац штрамвај вози...* Присети се ових дела. Објасни шта је у њима посебно привукло твоју пажњу и подстакло те на размишљање. Наведи које се сличне теме у њима обрађују.

2. Осврни се на уметнички свет наведених прича и песама. Настој да се саживиш са јунацима. Изнеси и примерима поткрепи своје доживљаје, осећања, размишљања...

¹³ Занимљиво је да су ученици VI разреда основне школе Десетицу Ивана Цанкара наводили као дело кога се сећају из претходног разреда и које препоручују млађим друговима. До овога податка дошли су аутори читанке за 5. разред По јутру се дан познаје Љ. Бајић и З. Мркаљ у анкети која се односила на програмске и факултативне текстове за тај разред. На примеру Десетице потврдило се сазнање да се у раном детињству код ученика јавља развијен облик емпатије, па су они кадри да саучествују са јунаком приче, осете његове невоље и закључе да је стање у коме се дечак налази израз његове дубоке, хроничне патње. Саживљавање са јунаком појачава њихову осуду одбојног држања и неразумевања средине у којој дечак живи и помаже им да увиде како се у причи испољава својеврсни облик злостављања, које није само наношење телесног већ и душевног бола другоме. А у контрасту са овим појавама ученик дубље схвата значај породичне љубави, солидарности и разумевања као хуманих вредности које се путем приче афирмишу. Упоредити: Љ. Бајић и З. Мркаљ, По јутру се дан познаје: читанка за 5. разред основне школе, Београд, 2002. и Љ. Бајић, Васпитни значај приповетке у школи, у књизи: Одабране наставне интерпретације (друго, допуњено издање), Београд, 2004, стр. 80-86.

¹⁴ *Упоредити: Љ. Бајић, З. Мркаљ, Р. Драјићевећ, Рагна свеска за српски језик у 5. разреду основне школе, Београд, 2006.*

3. Запази преко којих се све мотива изражава љубав између родитеља и деце. – Чиме су јунаци награђени за своју пожртвованост и приврженост онима које воле? – Које се животне вредности афирмишу у овим текстовима? – У чему је смисао слоге и породичне љубави?

4. Обрати пажњу на ликове мајке и оца. Наведи карактерне особине којима се ови ликови одликују. Прибележи лепа места и стихове који се, по твоме суду, издвајају снагом осећања и порука које преносе.

5. Запази у каквим се околностима најбоље потврђују снага и истрајност љубави. На примерима илуструј да је велика љубав спремна и за велика одрицања и дела.

6. Задржи се на јунацима прича *Десејница* и *Ђурђевак* и на Миониној деци у приповеци *Прва бразда*. Запази које су им особине заједничке, а по којима се они разликују. – Чија те је судбина посебно мотивисала да размишљаш о животу? Запиши поруке које повезујеш са уметничким светом дате приче.

7. Упореди осећања јунака новеле *Десејница* са осећањима дечака у песми *Мој отац њиравај вози*. – Анализирај како се осећа јунак Цанкареве приче. Образложи који су највећи разлози његове душевне патње. – Наведи како се људи односе према дечаквим проблемима. Шта је у њиховом понашању посебно ружно и неприхватљиво? Објасни значај хуманих вредности, љубави, разумевања и солидарности, које се у причи *Десејница* афирмишу.

8. Опиши једног члана своје породице. Наведи осећања која те са њим повезују. Анализирај особине које код њега највише волиш и поштујеш.

Текстови у којима се тематизују љубав и породична слога подстичу ученике да се у њих искуствено пројектују. Поредбени однос и синтетичка обрада ових текстова на нивоу осврта или приказа омогућавају да се уочи сродност тема које се у њима обрађују, да се ученици саживе са књижевним јунацима и примерима поткрепе своје доживљаје и лично поимање слоге и породичне љубави. Бележећи карактерне особине ликова, посебно мајке и оца, као и лепа места и стихове који се издвајају порукама које преносе, они образлажу значај хуманих вредности, које се у делима афирмишу. И овде начин на који ученик прима и просуђује књижевно дело утиче на карактер и садржај литерарне комуникације. Настава књижевности настоји да методичким путем појача подстицаје из књижевног дела и тако омогући да се књижевно дело дубље доживи и боље протумачи.

Summary: The paper analyses the status of literature work in school instruction and its effects on pupils. We have tried to examine how the way a pupil accepts and rationalises literature work influences the character and contents of literature communication. The rational explanation would be that the interpretation of a literature work is co-conditioned with its genre, pupils' age, and the level to which the work anticipates readers to participate in it. In compliance with this methodological approach, appropriate forms of instruction are applied. They have been illustrated by the examples of school readings best practice.

Key words: literature work, pupil, reception, literature communication, school readings.

ДР ТИХОМИР ПЕТРОВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 371.3::821(02.053.2)

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.157-164

ПОЕТИКА КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

Резиме: Књижевност за децу поседује релативну самосталност, властити свет и звук, и властиту поетику певања и мишљења. Њоме је обухваћен најшири скуп дела са заједничким битним карактеристикама које носе у себи дечје становиште и дечје вредносно одређење ствари. У првом реду, тематска примереност и стилска лакоћа су њени основни и довољни захтеви по којима се препознаје.

Поетика књижевности за децу, као и у књижевности уопште, подразумева учење које разматра општу природу књижевности, природу појединих дела и књижевних врста, као и суштину књижевног стварања. Она претпоставља проблем језика, метода, технике и разумевања малог читаоца.

Задовољавање потребе за лепим је примарна функција књижевности усмерене младом читаоцу. Задовољавање потреба за сазнајним и васпитним је, исто тако, њен спецификум.

У књижевности за децу естетско се испољава у укрштању игре и поуке, маште и поуке, хумора и поуке.

У раду се испитује природа књижевности за децу и младе као посебног књижевног вида.

Кључне речи: поетика, књижевност за децу, игра, машта, естетско, васпитно.

Поетика књижевности за децу

Термин поетика има широко значење. Под њим се традиционално схвата учење које разматра општу природу књижевности, природу појединих дела и књижевних врста, као и суштину књижевног стварања.

Поетика се доводи у везу са теоријском мисли о књижевности. Према најшире схваћеном појму, теорија књижевности је учење о песничкој вештини и њеним облицима. Она изучава природу књижевности, општија начела књижевног стварања, облике и начине књижевног изражавања. Реч је о хуманистичкој

дисциплини која објашњава естетско деловање на читаочев разум и емоције, као и начин на који се они преносе.

Може се, с ваљаним разлозима, говорити о теоријској мисли која обухвата дела за децу, њихову рецепцију, књижевностваралачки процес и децу као читаоце. То јест, о синтетизовању групе уопштених сазнања и процеса који непрекидно теку, који испитују аутономију књижевних дела за младе и њихову конструкциону каквоћу. Евидентна су, упркос многобројним везама и разноврсним прожимањима књижевности за децу и књижевности уопште, конститутивна начела, методе и категорије које придонеће разумевању и омеђивању простора књижевности за децу, а које су у законитој, тестаментарној спрези с теоријском мисли уопште.

Са становишта уметничког чина, не постоји разлика између књижевности и књижевности за децу, али је она евидентна у исходу стваралачког, у артефакту. Ствара се спонтано, прекрајањем, поједностављивањем, појачавањем, смањивањем, убрзавањем или успоравањем, заменом, онеобичавањем. Све је приказано у размерама вероватнога, ненамештено и незакучасто, без хотимичног зајмуривања и у привидном складу с пуким случајем. Фабулирање, грађење сижеа, радње и ликови који покрећу збивање напред и изазивају нове ситуације - једно низање речи, игра речима и игра с речима - пројектовани су с тачке наивног виђења света који дете окружује. Приповедачки поступак, иманентан логици, подстиче код младог бића, као и код одраслог, илузију реалности и привид аутентичне истине.

Дело по својој намени и естетици усмерено на малог читаоца карактерише сагласност садржине и стила са децим осећањем и виђењем света, као и са његовим потребама. Природи детета, пре свега, одговара ведрост, хумористички интонирана садржина, једно топло осећање света. Извесно, дело мора бити, по својој тематици и изражајним средствима, занимљиво у ужем смислу ове речи.

Деци књижевни дискурс је плод интуитивне усмерености на деци осећање и поимање света; он носи у себи симболику и асоцијативност децијег света, неко х које га чини децим, „нешто“ што младо биће узбуди и озари смешком, или га нечему поучи. Примерено развојном степену детета, не у смислу секвенцијалне, једнозначне творевине усмерене искључиво њему, оно и зрелом читаоцу омогућује доживљај чари детињства. „Свесно“ дело за младе обележава функционално садејство когнитивног, естетског, васпитног и научно-сазнајног; карактерише га „неодступање“ од „школске“ усмерености, стопљена лудистичка и прагматична тенденција, али и укус пустиловине и игре. Краће речено, дело које има основно квалитативно обележје: да је деци блиско.

Дело намењено младима на главној је линији традиције романтичарске књижевности са своја три битна неповредива елемента: фабула, јунак и једносмерност радње. Скраћена, поједностављена фабула, уобичајена схема карактеристичних особина и њихових поступака, логички јасан заплет и расплет, бит-

но запажене или јасно представљене појединости, по правилу, срећан крај, те стајаћа места и лакоћа читања која не захтева нарочито образовање и уметнички сензибилитет, нека су од његових својстава. Вредности текстова су занимљивост тема, аутентичност ликова, динамичне радње, адекватна психологија, одговарајућа приповедачка техника, функционалан језик и племенита порука. Лакоћа и лепршавост, искричава ведрина и необавезност, игра изнад свега, нарочито су њихова обележја. Стилска лепота, поезија, бајколикост, игра духа и маште, латентна морално-поучна црта и безброј асоцијација света детињства, исто тако су одређујуће детерминанте.

Дечји писац, по претпоставци, поседује уметнички таленат, осећање за лепо, хуманост, фантазију, осећајни живот и постојану љубав према деци, без патоса и сентименталности. Продор у загонетност дечје душе, дар за уметничко објективирање доживљаја, микроскопско живо осећање ствари и појава, материјализовање детињства до очигледности, једноставност и лакоћа израза обележја су правога дечјег песника. За њега је од пресудне важности погођен карактер духа детињства и усаглашене струне његовог инструмента према тону слушаоца - читаоца. Окренутост дечјој замисли, унутрашњем дечјем дијапазону и осетљивости, неслужење ичему, не разилази се са визијом детињства и детета. Саображавање света слободној имагинацији, пропуштање ликова и доживљаја кроз призму дечје перспективе подразумева природан дар, по Бјелинском, оданост дететовом простодушном карактеру.

Младо биће поима свет на специфичан начин и по законима другачије логике; реч и књижевно дело за њега имају друкчију денотативну и конотативну вредност. Ступањ психолошког развитка, обим знања и искуства, мотивација, емоционално стање и рецепционо-естетичко искуство условљавају његову комуникацију са делом, условљавају његово уочавање везе и односа многобројним структурним елементима и његово повезивање с властитим животом, као и са сопственим скромним искуством. Другим речима, квалитативни и квантитативни развој дечјег естетског и литерарног опажања сразмеран је законитости развоја његовог менталитета.

Чињеница је да дечји унутарњи свет још није организован и детерминисан и да је дечја слика света недовољно издиференцирана. Неискусна свест није у стању да заузме критички став према своме доживљају, на чему се и заснива уметничка комуникација. Појмови детета о лепоти су наивно-реалистички, нејасни, мутни, колебљиви и симболички, али оно није непријемчиво за естетску вредност, естетски неосетљиво, нити плитак и глув уметнички дух. Непризнавање интелектуалних и естетских потенција и потреба детета, негирање њега као меродавног књижевног примаоца, значило би порицање и непристајање на егзистенцију саме књижевности овог огранка.

Књижевнокритички посматрано, дете је равноправан реципијент са одраслима - медиј с активним особинама: дух, обликовани укус, естетски доживљај

и осећање примаоца. Млад читалац се према делу понаша као и сви други: реагује емоционално, етички, асоцијативно, мисаоно, сензитивно, стваралачки. При читању осећа задовољство откривања нових вредности, идеја, стицања знања, задовољство информисаности и емоционалног уживљавања у судбину јунака; осећа радост естетског уживања у стилу и језику, као и драж изналажења решења и откривања загонетке. Способност да се отвара доживљају лепог сврстава га у чиниоца естетске комуникације на релацији: дело, аутор, читалац. Једновремено, реч је о индивидуи посебне структуре и извесне екстерне естетске захтеве. Речи П. Азара да су деца освојила најбоље писце потврђују га као активног и зрелог реципијента.

Уметничко дело „као виšekратно енкодиран текст”, својом отвореношћу, омогућује разноврсне доживљаје различитим читаоцима; оно „свакоме открива истину по мери његове способности да је прими” (Јуриј М. Лотман). Различита читања текста нуде различите хоризонте примаочевог очекивања. Сваки утисак, као што је речено, има ону и онакву вредност какву му даје ум који га прима. Дете, такође, даје стварима свој изглед и своје виђење, прихвата и оцењује онако како више одговара његовој мери истине. Оно се узима као створац дела и аутор сарадник, кадар да дело „догради” и сопственом маштом испуни неодређена места, то јест дода оно што недостаје. Дечја стваралачка улога, моћ апсорбовања и декодирање књижевних порука, налази потврду код самих писаца који имају у виду стваралачку сарадњу. Естетска отвореност дела рачуна на асоцијативност, имагинативност и читаочеву креативност. Естетски ефекат, условљен дијалектиком свесне и несвесне самопреваре, тоталном и ометеном илузијом, зависи од степена подударана или неподударана „кључева” које примењују писац и реципијент. Наивност, зачуђеност и отвореност према свету, неукротива радозналост, предодређеност за улазак у свет маште, његова моћ асоцијације у поређењу са рационалним просуђивањем, те неразликовање могућег од немогућег, чине га нарученим рецепијентом. У већој мери ирационално биће, у поређењу са одраслим, биће афекта и емоције, дивергентно и стваралачко, оно је отвореније за доживљаје уметничког од одраслих. Суочено са делом, оно само „види” слике, „чује” музику, „оживљава” свет.

Уметничко дело се прима и разумева превасходно емоцијом, доживљајем, а не анализом и теоријском спекулацијом. Дело се догађа једино ако може у читаоцу изазвати доживљај „без интереса и појма”. Естетски доживљај малог читаоца скоро је као свесна илузија, а не као сазнајни доживљај. Не разликујући најбоље оно што види очима стварности од оног што види његова машта, он има готово потпуну илузију о ономе што чита или слуша. (Кад је илузија потпуна, естетски доживљај у ствари не наступа; прихватање фикције као истине, одузима читаоцу причињавање задовољства.) Факат је да је код детета одређеног узраста граница између стварног и нестварног врло флексибилна и покретљива и да се оно лако пребацује из реалног света у свет маште, то јест свет књижевног дела.

Непостојање оштре границе између јаве и имагинације, стварности и уметности, води ка уживљавању у књижевни свет. Прећутно прихватајући саучесништво с писцем и ликовима, мешајући реалност и фикцију, прихватајући понуђено наивном непосредношћу, мали читалац дело посматра као део збиље и као допуну свог животног искуства. Дете је склоно да пореди са стварношћу, да верује у њену истинитост и прихвати је као реалност. Уживљавајући се, оно се изнутра поистовећује са јунацима; са њиховим поразима и радостима, пати са њима, радује се и стрепи за њих. Књижевни ликови нису изван његовог ја; у његовој уобразији је свако од њих - ја.

Књижевно дело оставља видљиве и невидљиве трагове утицаја на читаоца: оно може духовно уздићи, очистити душу и учинити човека макар за мрвицу бољим. Својом лепотом и поуком остаје дубоко зарезано у дух и памћење нежних људских душа; оно је позвано да придонесе васпитању и учењу.

Утицај уметничког дела на младу личност је неоспоран факат. Дете млађег школског узраста посебно је поводљиво и некритично. Као васпитаник лектире и осталих медија, оно гледа на живот кроз наочари књига, као на позоришни комад. „Ми нисмо ни свесни тога”, пише Санда Марјановић, „у коликој мери посматрамо људе и збивања на начин за који смо сазнали у то рано доба на страницама наше прве књиге.” „Оно што човек доживљава у младим годинама, оно што се прекали у дечјој души, то остаје одлучујуће и за одраслог човека, из тога потичу наклоности, поступци“. Извесно, услед малог капацитета одбране и немоћи да стави у заграде истину која му се нуди, дете је, у поређењу са зрелим човеком, подложније књижевном утицају. Дело у њему развија и подстиче стваралачко критичко-логичко мишљење и понашање с естетским и моралним суђењем. По речима Д. Радовића, оно му потпомаже „да среди своју унутрашњу кућу”.

Успостављање естетске комуникације с малим адресатом претпоставља вокабулар прилагођен његовом интелектуалном и емотивном нивоу.

Реч снажно делује на дечји психички живот, иако дете не схвата потпуно њен смисао и њена преносна значења, ону ауру синонима и хомонима коју собом носи. У овој категорији књижевности она је примарно средство поруке и средство домишљатости и игривости.

Исказ мора бити скројен по дечјој мери. Дечјој свести и подсвести одговара преваходно сликовит, осећајан и јасан језик. Дечјој књижевности, као својеврсној самореференцијалности језика, иманентан је, подједнако, израз срочен обично, природно и разумљиво у његовом значењу у ширем контексту, језик који на једноставан начин остварује комуникативну функцију: вокабулар којим се подражава дете у говору и чије значење оно схвата, који само оно користи и који додирује његова искуства. То је израз са свим врлинама: однегованост, језгровитост, збијеност, концизна једрина, максимална изражајност, уз крајњу економичност; језик гибак, свеж и динамички експресиван - који дело чини очигледним, лако схватљивим и занимљивим. Без подређивања граматичким и синтаксичким правилима: логичан

развој мисли, осећање мере и склада, танана култивисаност фразе, ритма и композиције, гипкост и прилагодљивост - нема лепоте стила и уметничког изражавања.

Избор језичких и стилских средстава детерминише природа књижевности: једноставност, сликовитост и дидактичност. Стваралаштву усмерено посебном читалачком профилу иманентна је поетика маштовитог стила. Умеће и „дисциплина“ исказивања мисли и слика јесте у динамичном и живом стилу, у смењивању осмишљених и обесмишљених израза, у једнозначности и „двогласности“ речи која упућује на хтење и отпор, у строго датој схеми и надреалистичкој слободи. Многозначност, смерана бесмисленост, произвољност, асоцијативност, нарочито игра речима; те непоновљива поетичност, магија звука и смисла и тајанственост речи које исказују нешто на граници неизрецивог, језичке јединице којима се наглашава њихов знак и звучна симболика - из чега се поезија и изнедрује - држе примаочеву перцепцију будном. Осим лаке неправилности у грамагичкој и синтаксичкој структури, налазе места некњижевне и шатровачке речи, кованице, неологизми и речи тешко изговорљиве или зачане у својој нејасности. Језик дечје поетске речи, слободан од филолошких принципа, ствара своју интуитивно психолошку граматику.

Књижевно дело за децу карактерише језик раскошних визуелних и сценичних слика: ритмичан, настао из даха песниковог, прожет метафором као стално зрачећим језгром које конкретизује дете читалац. -Потцењује се једноставна и заводљива лакоћа у смислу школске лакоће, сиромаштва, недопуштене упрошћености духа, или инфантилне лепоте која води духовној празнини.

Књижевност за децу и омладину је животно стварна и фактичка чињеница. Њен идентитет је несумњив иако није баш најјасније у чему се он састоји - што се, као констатација, подједнако односи на феномен књижевности уопште. Удовољавајући захтевима произишлим из академског ранга који је примила, она више у науци не захтева додатна објашњења у смислу њеног појмовног одређења. Ушавши у домен науке, она се учи и тумачи као виталан књижевни слој.

Док интересовање за „велику“ књижевност, потиснуто рационалним мишљењем, неумитно копни, дечја књижевност, широко прихваћена од својих читалаца, креће напред помоћу великих једара. Реч је о књижевном подручју на које се у науци озбиљно рачуна и које има лепу будућност. Потребна старом и младом - „ризница најскупљих вредности у најневинијим облицима“ (Д. Радовић), „украш језика, плод зрелости једне културе“ (Матија Бећковић), она је нека врста народне поезије у најширем значењу речи.

Summary: Literature for children is comparatively independent, with its own world and sound, and its own poetics of composition and thought. It comprises the widest collection of works, with particular common characteristics that bring in themselves child's views and child's system of values. What is most important is its thematic appropriateness and stylistic ease which represent its fundamental and sufficient requirements that it can be recognized by.

Poetics in literature for children, as well as in literature in general, supposes studying which examines the general nature of literature, the nature of specific works and literary genres and the fundamentals of literary creation. It supposes the problem of language, of methods, technique and understanding on the part of the young reader.

The primary goal of literature which is aimed at young reader is to satisfy the need for beauty. Satisfying the need for comprehension and education is also its specificity.

In literature for children the esthetical is manifested in combination of play and moral, imagination and moral, humor and moral.

The paper examines the nature of literature for children and young as a special literary genre.

ДР МИОДРАГ Д. ИГЊАТОВИЋ

Београд

ПРЕГЛЕДНИ ЧЛАНАК

AUTHOR PREVIEW

UDK: 371.3::821

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.165-178

УВОЂЕЊЕ УЧЕНИКА У „ЈЕЗИК И РЕЧНИК” КЊИЖЕВНОСТИ

Резиме: У свакој, а посебно школској едукацији, врло је значајно овладавање од стране ученика тзв. „језика и речника” конкретне науке уметности. Са посебним значењем, којим књижевна уметност одражава и тумачи човека, људско друштво и природу, ученици се сусрећу преко дела намењених најмлађем школском добу. Стога је изузетно значајно одговарајућом методиком учења увести их у речник и појмове којима се служи и „права” књижевна наука. Такви примери се наводе у раду да би се показало колико је то значајно, с једне стране за разумевање и доживљај књижевне уметности, а с друге – за развој мишљења и активног схватања појмова од стране самих ученика. Пошто су то и два фундаментална задатка наставе у школском раду на свим нивоима мора им се обратити посебна пажња. Аутор је то доказивао низом примера по нивоима школског рада.

Кључне речи: Поимање и разумевање, самостално закључивање, саморадна ученика.

ПЕСНИЧКА СЛИКА • РАМ-ПРОСТОР, ВРЕМЕ

• МЕТАФОРА • СУГЕСТИЈА • ОПАЛИЗАЦИЈА

Основна слабост при увођењу ученика у књижевну уметност с разлогом и поткрепом могло би се рећи – потиче из стереотипије да се том „подругованом” свету, свету уметничке а не само животне реалности, произлази граде из (по Ингардену) „предметног” и „значајског” слоја и евентуално „емоционалног”, а не из оних тачака од којих, по науку Леа Спицера, треба најприродније градити такав приступ: у сфери и равни истинске „необичности” уметничког језика.

Под појмом „необичност” књижевноуметничког језика треба, заправо, подразумевати све оно што се у књижевној науци стекло варијацијом Аристотеловог одређења „говора драмске поезије” као „посебног и отменог” (Аристотел: *О*

грамској поезији). Посебан стимуланс и теоријске иновације у том правцу потичу од руских формалиста, који су за посебност књижевног говора – представљања света увели појмове „зачудност” и „астранение” (посебност). Сва лепота, али и комуникација надмоћ књижевног језика – језика књижевности и јесте у том „посебном” и новом („ачуждение”). За исту појаву, а мислећи на „најпесничкију песничку фигуру”, метафору, Анри Бретон је увео појам „облакодерности” (вишеслојности) метафоре, а Епсон појам „двосмислености”: уобичајене – речничке и посебне – поетске. А пошто се још од Хорација (*Посланице Пизонима, Флору и Авјусту*) управо имагинација, „способност замишљања и представљања”, сматра највећом људском вредношћу, то је „посебност поетског представљања говором” издигло изнад сваког другог вида и облика људске међу – комуникације.

ЗНАЧАЈ СХВАТАЊА КЊИЖЕВНИХ ПОЈМОВА

Наша испитивања показују да, на жалост, чак ни значајан број ученика средњих школа још увек није „начисто” шта заправо значе и подразумевају поједини књижевни појмови. Пре свега – појам „песничког језика”! Појам „кривљења” и „очуђавања” језика, да би он „напустио” систем конвенционалног и прешао у систем песничког „очуђавања” и „кривљења”, чиме добија и значење а и експресивност поетског „пуњења”, у односу на „нулто” његово стање (Р. Барт), мора се, наравно на одговарајући дидактички начин, схватити и разумети од стране ученика још у млађим разредима основне школе! Тиме се, прво, ученици уводе у „поетску алгебру” (да промена места и улоге буквално сваке речи у реченици директно утиче и на промену значења читавог алгебарског – значењског скупа, али и семиотику: да је свака реч, свака песничка слика, мотив и сл., у ствари, поетски знак који, према структуралистичким теоријама, с једне стране производи посебно значење, а с друге – и сама је обухваћена тим значењем („знак” и „означење”).

Није, наравно, добро, а ни допринос учењу „појмовника” књижевне уметности ако се учитељ – наставник задржи само на појму „непознате” речи. Такозвана „непозната реч”, без обзира да ли је архаизам или, пак, страна реч, за ученика је то „место неодређености” (по Ингардену), које захтева да и ученик а и наставник застану и започну „посао” мисаоне деконструкције књижевног исказа. Поетска употреба „непознатих речи” је у ствари баш давање том делу говора карактера „онеобичавања”. „Осмехивање неба” у песми *Циц* Бранка Радичевића или читав низ за савремену децу заиста непознатих речи „ага” (*Аја Асан Лија*), „Влаше” „мртав паде а жив кући дође” (само у поезији могуће!), захтевају итекако коментар – заједничко тумачење. „Осмехивање неба”, наравно, налаже да ученик замисли слику неба „које се осмехује” (како, зашто се небу дају својства људи, односно ствара персонификација расположења?), „Ага” који, као последњи сиромашак „бере зеље” или „Влаше испод Беча” чине значењско „затамњење” и, ради схватања песничког говора, захтевају декодирање: да је не-

бо – као насмејано лице, да народни певач у шалливом тону жели аги – турском властелину да живи животом сиротиње, а да је то „Влаше испод Беча”, у ствари подсећање на први, али и најзначајнији пораз турских освајача – неуспелу опсаду Беча од стране Сулејмана Величанственог...

ПЕСНИЧКА СЛИКА ЈЕ „ИЗНЕНАДНИ РЕЉЕФ ДУШЕ”

Један од круцијалних појмова у схватању посебности и суштине књижевне уметности јесте – песничка слика. Књижевна уметност је, по једној дефиницији, „мишљење у сликама”. А наш велики песник Миодраг Павловић за песничку слику каже: „Пишући поезију ја највише очекујем од критике која се бави песничком сликом, *јер ми се слика чини фокусом њесничкој рада, који у себи сажима и ѡрелама линѡвисѡиичку и ѡсихолошку и соѡијалну и књижевноисторијску сѡрану ѡесничке делайносѡиѡи*” (М. Павловић, *Говор о ѡоезији*). Ништа у правој и истинској уметности није ни случајно ни сувишно, па је управо за наставну анализу књижевноуметничког дела врло значајно упозорење Г. Башлара (*Поеѡика ѡросѡора*) да треба „бити присутан слици у тренутку слике”.

Ми ћемо зато овде указати на потребу тог „присуства слици у тренутку слике”, односно на неопходност да ученици тако нешто чине, на неколиким примерима. Доста рано се, на пример, наши ученици сусрећу с бројним песничким сликама које имају различиту и функцију, а и значење у књижевном делу: могу бити баш то – **слике** (тачни транспаренти описи некога или нечега), могу бити оноματοпеје „звучне слике”, али итекако могу имати и функцију, односно бити у функцији значења. Тако у народној љубавно – породичној песми *Највећа је жалосѡи за браѡом* поетско казивање „Сунце зађе за невен, за гору/Јунаци се из мора извозе” ученике морамо баш довести одређеним методичким радњама да буду „присутни слици у тренутку слике”: да прво ослушну мелодику казивања која повезује карактеристичне речи „Сунце – невен – гора”, али и да добију аперхцепцију „боје” тих симбола (сјај – топлина – јасност, нежност – пријатност и – затамњеност, непрозирност, неизвесност), а онда и имагинативно „аутосликање” „извожења” – изласка (преживелих) јунака из вазда неизвесног мора опасности...

Стихови Анђелијине песме (Ј. Костић, *Максим Црнојевић*), односно монолог стрепње док очекује вољеног човека, „Еј пусто море, еј пусти вали./Срчани ждрепци, крилати ждрали” могу – и морали би – да буду, на пример (као и многе друге сличне песничке слике) управо та „места неодређености” (по Ингардену) пред којима би и ученици и наставници морали да застану. Јер, није без разлога Лав Виготски (*Психолоѡија уметносѡиѡи*) упозорио да „уметност почиње тамо где почиње форма”! Слика стрепње, наде и вере коју „производи” пред неизвесношћу морске пучине Анђелија вишеслојна је: она има своју ликовну асоцијативност (морски таласи као закасали, пропети „срчани ждрепци”, белокрили „крилати ждрали”...).

„Способност замишљања и представљања”, дакле уметничка имагинација, представља управо простор у који прво ученике морамо увести. Неупоредиво је мање значајан сижејно- фактографски слој, у конкретном случају, рецимо, „прича” о драматичној љубави која и чини поетику ове трагедије. „Бити присутан слици у тренутку слике” овде и за ученике значи: довести их у „осећавање” (емпатију) да схвате ментално-емоционални „корен” ове, као и свих других, уосталом, песничких слика. Овакву слику неизвесне морске пучине „произвела” је Анђелијина слутња, страх, али и вера у повратак свог вољеног. Као што је, на пример, у поетском роману *Лелејска ѓора* угрожени Ладо Тајовић, самотник и бегунац, „произвео”, поред многих других, и ове две слике: „Колиба се тужним очима загледала у долину испод себе” и „време је гавран над мојом главом”.

Ове две песничке слике, једна са емоционализованом ликовношћу („колиба са тужним очима”), а друга с метафоричним језгром („време је гавран”) над главом усамљеног и прогоњеног човека, захтевају такође да ученик буде „присутан слици у тренутку слике”. И да разуме њену генезу. Ученик, такође, мора да буде танано и саморадњом наведен да песничке слике види и у једном другом значењу и поетској функцији: драматици и ритму поетског и простора, али и поетског времена и „рађања”. На пример: у предивној Шантићевој песми *Једна суза* ученик мора да „види” човека – песника у самоћи поноћи (Поноћ је „лежим, а све мислим на те”), његов сусрет с њеном срећом, окупаном сунцем и да „чује” весели жамор деце уз жубор шедрвана („У твојој башти ја те видех јуче,/гдје береш крупне распукле гранате” и даље), али и да замисли тај „оловни облак” што с неба паде, као „најцрњи покров бола и горчина”.

Ако је ученик доведен у ситуацију да буде „присутан слици у тренутку слике”, он ће „осетити” и промену не само ритма песме, који је до тада био милозвучно – идиличан (жена „бере крупне распукле гранате”, „тихи хлад старе крушке оне”, „дјеца задаћу уче”, „над шедрваном лептири се гоне”, „сјајно сунце с безброј рубина расипа се”...) и нове, врло функционално значајне слике: слике „јесење сунца” које „полако тоне” и „оловни облак” који „по души ми паде, најцрњи покров бола и горчине”. „Лично присуство” ученика мора се такође обезбедити, на пример, и кад суморну визију – слику позне јесени (јауче ветар, тешки слојеви магле, влажан до), али само за тренутак прекине „оисли коњиц” који „журно и село граби”, да би у завршној слици – сликама (песник видео „убог и стари дом”, на прагу старицу, мокру живину, гаврана који „кружи” кобно над песниковом главом и „мутно небо сво”.

ВРЕМЕНСКИ И ПРОСТОРНИ РАМ • ЗНАКОВНОСТ У КЊИЖЕВНОСТИ

Појам „рама” у књижевну науку ушао је посредно: пре свега преко Успенског и поетике простора. Структуралистичка доктрина, а и наратологија, раз-

радили су, поред осталих, и семиотику простора, при чему се свако књижевно дело, дабоме, разграђује и по визуелним као уосталом и по свим другим знацима. Структуре међусобно ступају у бројне односе „знака и означеног”, тако да „ишчитавање” и тумачење једног књижевноуметничког дела увек личи, како амерички новокритичари кажу, на „гладну алгебру” значења.

Ученицима „поетику простора”, а тиме и појам „рама”, треба на погодан начин објашњавати још у млађим разредима. А под појмом „простора” подразумевају се у ствари и време и простор. Када Лаза Лазаревић започне своју социо-психолошку ситуацију драматичним везником „и” („И сумрак се већ поче хватати а лађе још нема”), он је драму, такорећи без речи, двојице људи „урадио” од тог тренутка па све од пристизања и лађе а и најближих сродника Благоја казанције (сина, тешког инвалида) и жене и синчића капетана Таназија Јеличића. Ако се „рам” – оквир, и временски и просторни, овог драмског „збитија” посебно са ученицима не анализирају, уметност овог изузетног приповедача свешће се евентуално на клишетирану „карактеризацију ликова” или социјално-политичку „осуду” нехуманог односа друштва према онима који су себе дали домовини...

Свака књижевна слика – слика као структурни сегмент у књижевном делу, наравно, има свој „рам”. Завршавајући своју многозначну „причу” о мосту на Жепи (*Мост на Жепи*) Андрић је целу ту повест затворио сликом моста који је, „као смела људска мисао” остао да пркоси „у кршу и дивљини”. Замишљање – просторно замишљање – слике моста „у кршу и дивљини” затвара тако и простор, па и само значење ове филозофске новеле. Уочавање и „рама” (временског и просторног), а и „симболике простора” од стране ученика врло су значајан предуслов за пуно разумевање књижевног дела, његове „дубине”, али и његове просторне димензије, „улаза”, „излаза” и, наравно, временске и просторне организације која „носи” врло конкретно значење унутар мноштва структурних елемената који су ипак – и временски, а и физички (просторно) – затворени у јединствену целину дела.

Наравно, у богатим културним традицијама сваки текст „има свој контекст”, а и сам је смештен у неки неупоредиво шири контекст, што чини „генетичку структуру” (Л. Голдман). Његошев *Горски вијенац*, одвојен од народне епике, па и предања, готово да је незамислив, као што и *Ошацибина* Ђуре Јакшића или *Вече на шкољу* Алексе Шантића произилазе, односно искорачују из свог „рама” и коренспондирају са многим другим „социјалним структурама”: у првом случају ослободилачким борбама Србије против Турака, у другом чак и са Матавуљевим причама о тегобном животу људи Далмације и Далматинске Загоре (*Поварешта*, *Пилипенга*), затим Стипанчићевим приповестима и романима и сл. Али – уметничко дело је ипак „свет за себе”. Црњанскова *Сумаиша* или ДИС-ова *Тамница*, од „узначеног” наслова, па до последње речи ипак чине једну посебну целину која је „урамљена” „обележавањем значењем”, односно знаком по ком је и позната, а и с којим ступа у суодносе са укупним традицијским контекстом.

НЕИСЦРПНА ЗНАЧЕЊА МЕТАФОРЕ

Размишљања о „најпесничкијим” изражајном, а рекли бисмо и комуникацијско – стилском средству, започела су још, могло би се рећи, од првих тумача Хомерове *Илијаде*. „Сажето поређење”, које заправо и није више то него нешто сасвим друго, „баци се лав” (Ахилеј, захваћен срџбом освете) довело је још Аристотела до спознаје да метафора није „скраћено поређење”, већ остварење вишезначности песничког језика. *Метафора је* – каже један теоретичар – *вредности песничког језика у којем постоје сложеније и сувиштније релације од оних у свакодневној или научној употреби језика. Због тога је истичивање значења једини начин да емоције у песмама не идентификујемо својим личним емоцијама изван датог контекста. Кристичко истичивање значења је откривање значајних релација у деловању песничког значења. Метафора зауставља чисталачки процес у виду неког „шока”.*

Метафора, иначе, изворно значи **пренос**. М. Bierdsi за разлику између метафоре и поређења каже: „*Метафора не подразумева никакво увођење или поређење, већ се односи посебним функционисањем језика вербалном игром која укључује две равни значења у самом модификацијору. Теорија предметног поређења даје неопходна објашњења онда кад модификацијор има конојације, које не представљају уобичајена својства одређених субјеката. У случају поређења предмета са „преносником”, „индосикрајиче” слике стварају извесну „препреку” између „текста (песме) и читаоца”.* А. Ричарде, творац тзв. „универзитетске критике”, поделио је метафоре на оне које се ослањају „на ову или ону непосредну сличност између двеју ствари, садржаја и преносника и оне, које се у својој функцији ослањају на овај или онај иденитичан став који (често из случајних и небитних разлога), можемо имати према обема стварима. Најодеснији облик у коме се пресликавају објекти и чињенице, како материјално и тако и импедербилног света је метафора. Модерна поезија је увек тежила да кроз метафорички постојак превазиђе чулни свет и постојане „надстварности” која је истовремено и сублимација и нејација. Живој је језик, писање је ипак језик, али постојано друшћацији. Већина метафора припада сфери зачудног и парадоксалног”.

Бројне су, боље рећи безбројне теоријске експликације метафоре, тог чудесног муњевитог одблеска (Pseudo Longin) песничког говора.¹ Овде ћемо уз претходне навести још само понеко објашњење. На пример: да „*метафора ништа не означава на одређен начин. Она покреће деловање уобразиље која ствара слике и не упућује ни на какав посебан предмет. „Значење” (Meaning) метафоре састоји се управо у томе да она ништа не означава на одређен начин. Двосмисленост представља битну карактеристику сваке песме. Двосмисленост о којој поезија говори јесте она основна двосмисленост која преовладава међу светом гуха*

¹ Видети: М. Д. Игњатовић (1992): Књижевна критика и савремене теорије тумачења књижевног дела (Хрестоматија), Београд: Стручна књига, стр. 210–216.

и светом чулне сујстианце”. А са становишта семиотике *метафора се схвата као „двосмислени укривљај”*: „Свака је поетска метафора двосмислен укривљај ознаке из једног знака са означеним из другог знака језичког. Тако у метафори постоји активна и сујројска веза два плана као и свуда у језичком слоју књижевности: ова укривљена веза између ознаке и означеног и језичка веза између ознаке и означеног у оба **нарушена** знака. У случају метафоре сачуван је језички обавезан однос између ознаке и означеног. А и сами елементи који ступају у њај однос између ознаке и означеног – релативне ознаке и означеног – преузели су из оног референтара који нуди конкретан природни језик. Уместо једносмерног односа са означеним предметима овде језички ентитетивни постојају чланом једне стурктуруе која их чини видљивим по себи”. У свом делу *Структура јесничког језика* Жан Коен (Жапе Соеп), говорећи о **двострукости метафоре**, поред осталог, подсећа: „Тачније речено, и метафора један свој предмет изражава директно, а други индиректно, што значи да и она, као свака фигура, практично изражава два предмета. У метафори једна реч даје две идеје за једну. За Арисотела она је „преношење” израза с једног предмета на други, и то или са рода на врсту, или с врсте на род, или с врсте на врсту, или најзад, на основу аналогije”. Фројд је у језику и фигуративности видео, сходно својој теорији, „потиснуту жељу”, а пост-модерниста Лакан „уместо Јакобсоновог говорног ланца... говори о означилачком ланцу у чијој ће перспективи открићу ону исту осу која припада метафори, као и метонимијску осу уланчавања... што указује на равноправност означилачке и означање стране сваког израза”...

И метафора је, дакле, својеврсно **место неодређености** и „логична нелогичност песничког говора” („кривљење”, „очуђавање” или, по Р. Барту, „оневињавање”). Пред њом ће наш ученик морати са својим наставником да застане врло, врло рано: још при читању и разговору о поезији за млађи дечији узраст, када се Сунце, на пример, појављује као „буцмасти плавокоси дечак”, небо има „звездасте очи”, а низ плећа једном брегу спустила се „плетеница водопада”. А како наука о књижевности каже да је „метафора усмерена према **бићу ствари**, које (ствари) треба расветљавати откривањем дотле непознатих аналогija неком врстом закључивања”, а **слика** је „усмерена према откривању слике онога што је у души несвесно, путем интуитивно схваћених сличности”, што „проширује поглед на две основне врсте примарног доживљавања света: света као бића око нас и света као постојања у нама. Метафора, усмерена према бивствовању, носи ипак увек са собом **трагове ЈА** које врши упоређивање, а слика, изграђена из тога ЈА, обухвата проширена у оно што је духовно, чињенице тога бивствовања”.

Зашто је Сунце „буцмасти плави дечак”, а шта значи да је на брегу „плетеница водопада”, које се то „јегуље пужу конопцем водопада” у Давичовој *Хани*, или како тумачити „препелицу која је кљуном горе преметала” „гром у ланцима који чами за брдима” у *Веру Павдалжској* Матије Бећковића? „Знањем знања” о метафори, знаку – означеном, „релатива”, метафорској слици „по логици бића”, а не логици природе чак и ученику млађег школског узраста намеће не малу –

што је и најдрагоценији „састојак” сваке наставе и васпитања личности – обавезу да размишља управо о томе зашто је нешто тако и шта је то што се одредметило у метафоричном тропизму. У првом случају је доживљај ведрине и питомости дана (Сунце – плавокоси буцмасти дечак), у другом визуализација водопада, али у трећем, ако се наравно зна љубавно-одржавалачко путошество охридске јегуље, необична снага љубави која је могућност у готово апсурдној слици јегуља које се „пужу конопцем водопада”!

У прелепој љубавној песми о Вери Павладолској, наравно, мора се одговорити на питање зашто је „гром у ланцима”, али и зашто „чами за брдима”, као и како објаснити „менталне трагове лексике” коју песник – ни мало случајно сигурно – уграђује, а коју, можда и „додавањем свог предговорног искуства” и сам ученик мора да уочи и објасни. Уколико то не досегне, дубока и слојевита структура и „рељеф” и метафоре, а и песничког језика (говора) остаће ван њега и он ће ово, можда најдубље, па и најпрецизније средство поетске комуникације, које досеже све до подсвесних гребена човекове онтологије, доживети и разумети само као пуки песнички – „украш”!

„МНОГО С МАЛО КАЗАТИХ РЕЧИ”: ПОЈАМ СУГЕСТИЈЕ

Насловне речи припадају мудрому Пиндару (522–433 пре н.е.), који је у наставку и себе, а и праве песнике упозорио: да му „врлина његова песничка брани да надугачко говори ко песници докони”. У поезији посебно готово као правило може да важи: што си мање рекао више си рекао. Тога је био свестан још стари индијски песник Анандартвахана (VI в.н.е.) који је то „скривање и изостављање говора ради самог песничког говора” поредио са покривкама за женске груди и уопште, места посебне еротске фантазије.

У поезији посебно, неговорење је у ствари говор „белине”. Француски симболисти, свесни тога, поручили су и себи, а и другима да „рећи читаоцу све, то значи ускратити му бар три четвртине задовољства да сам погађа”. Валери је стога, рачунајући на „сустварање” дела, односно рецепцију од стране читалаца, с разлогом записао као својеврстан песнички тестамент: „Моје дело је само и искључиво оно што сте **ви** у њему прочитали”.

Сугестивни план и значење једног књижевног дела, на жалост, још увек се у нашим школама недовољно апострофира при тумачењу књижевног дела. Штавише, међу појмовима у речнику (речницима) који се одскора објављују на крају читанки и осталих школских књига, сугестији се поклања мала пажња, а и објашњења су више него – поједностављена. У читанкама за основну школу које су, све до 80-тих година, значиле „праву револуцију” у уџбеничкој литератури и које су чак називане „уметничким читанкама” аутора Петра Гудеља и биле пропраћене претенциозним „приручником за наставнике” под називом *Шта њоворе*

меџафоре, сугестија и сугестивни план дела подвођени су по необичан појам „брујање осећања у читаоцу”! Тиме је, у ствари, потпуно затворен сустваралачки – градитељски чин и улога читаоца о чему су, дабоме, Изер, Јаус, а и Р. Барт изградили читаву теорију по којој је дело, с једне стране оно што је писац као потенцијал – интенционалност „узначио” у своје дело (*Einfühlung*), а сам читалац „сустворио” својим имагинативним сустварањем.

Ако је читав процес уметничког стварања, односно стварања друге, уметничке стварности, заснован на имагинацији (замишљању и представљању), онда је увођење ученика у „попуњавање места неодређености” које свако дело – што су већа у уметничком смислу то су и бројнија таква места – прворазредни задатак и најважнији циљ. Суочен **само** са речима ученик заиста мора, тако рећи, **све** сам да замисли: и да „види” слике, да „чује” музику, да оживи људе, осети праву емоцију и, уопште, себе доведе у позицију активног учешћа и у емоционалној, али и драмској радњи сваког, па и лирског уметничког дела. Погледајмо то на неким примерима.

У љубавној народној песми *Драји и недраји* девојка поручује онима за које љубав није оно што је у срцу, него је социјално – материјална вредност:

*Волим с драјим њо њори одији,
Глој зобати, с листиа воде њији;
Нек с недрајим у свили лежати,
Шећер јести, медовину њији.*

Као и све уметнички вредне песме – искази и ова захтева замишљање: како изгледа живот кад се „по гори”, а не сигурности „двора” оди и неизвесно живи, шта значи „глог зобати, с листа воде пити”, у односу опет на удобност богаташке куће и сл. Дакле, овде је народни певач ипак рекао само оно што је неопходно, као подстицај за побуђивање и емоције, али и „производњу” слика, а и самих мисли од стране читаоца. Или, када иначе уздржани патријархални човек каже да је коса девојачка „калем ибришима”, очи „два драга камена”, а песник – уметник да су вољеној уснице „ружом ужгане”, онда су и један и други рачунали на покренуту имагинацију читаоца (слушаоца) који „сам мора да ствара свој свет”.

БЛЕСКАЊЕ ЗНАЧЕЊА ИЛИ ОПАЛИЗАЦИЈА

Ученици, посебно у старијим разредима основне и у средњој школи, морали би да се упознају са **опализацијом**, коју књижевна наука означава као „преливање различитих значења”. „Ингарден говори о опализацији у смислу оног преливања и светлуцања док посматрамо неки драги камен. Слично томе, каже Ингарден, преливају се и значења. „Испитивање опализације обухватило би, према томе, оно широко поље у књижевном делу које није испуњено аспектима,

односно где нам приказани аспекти дају најразличитије могућности да њихову схему допунимо. Дело као целина је једно – смишљено интендирано и не може се произвољно разлагати. Феномен опализације постоји заправо и ако многосмисленост текста иде дотле да идентитет предмета не може остати сачуван. Писац је у свом делу створио посебан свет. Тај и такав свет никада не може бити потпун у свим својим детаљима. Он не може бити једносмислен. На читаоцу је да ове једносмислености попуни, да догради схему и скелет који је писац дао. Дело му при томе допушта одређену слободу домишљања”.

Пример коришћења **опализације** ми смо већ методички баш демонстрирали у тексту *Ерос и Сфинија – Један вид интeрпретације њесме Бисерне очи С. Пандуровића*.² На интерпретацију ове познате песме С. Величковића, која је као доминирајуће значење „извукла” љубавно осећање, ми смо – јер смо у самој песми, односно „преливању могућих значења”, пронашли доста елемената који су нас повели у сублимацију – рефлексiju о универзалној љубави. Поткрепу за то, на пример, пронашли смо у самоисказу једног такође генијалног српског песника, Лазе Костића, који је порицао значењску идентификацију своје „песме над песмама” *Santa Maria della Salute* са својом лабудовском песмом Ленки Дунђерски. Костић је стога и записао упозорење: „Није песнички идеал о жени у живом створу, од мајке рођеној, већ у његовој души, његовој замисли... Она жива је пролазна, променљива... Али, ова душевна самониклица остаје вечито”.

У фокусирању могућих значења ми смо тада имали у виду и исказ једног такође песника универзалних значења, Јована Дучића, који у својој песми *Залазак сунца*, оставља могућност да се у **жени** која „с круном и у сјају” мисли на песника може, евентуално, да идентификује и конкретна жена, али је вероватније да је у њеном лику персонификована жена – божанство, Универзум, каква богиња заштитница песника и лепога, можда „охола” Богиња вечности...

Опализација – преливање и сјај могућих значења ученици могу да упознају и самосталним радом на утврђивању могућих интендираних смислова у неком делу или мањој целини. Примера ради: која су све значења могућна у знаменитим стиховима П. П. Његоша (*Горски вијенац*), кад пева: „Све се **човјек брука са човјеком**, / Гледа мајмун себе у зрцало” (...)? Наша књижевноисторијска интерпретација ових Његошевих стихова обично наведени стих тумачи једнозначно: да се човек, као појединац, „брука” – огрешује према другом човеку (опет – појединцу). Али, значење у поезији као што знамо, на срећу, више су двозначна и вишезначна него једнозначна, па је лако уочити да овде, уз наравно постојеће тумачење, постоји бар још једно. А оно се утврђује испитивањем са ученицима **који** се то „човјек” брука према **ком** „човјеку”? Очигледно је да можемо у том „преливању значења” доћи чак и до **три** „човјека”, односно до три значењске релације: тачно је да се један конкретан „човјек” брука нетичким односом према другом конкретном „човјеку”, али је исто тако тачно да именица човек може да буде и *pluralia tantum*, па да се један човек брука према другим људима (при чему

² М. Д. Игњатовић (1992): Тумачење књижевног дела у настави, Београд: Стручна књига, стр. 73–76.

су могућне варијабле и сви људи, али и одређени национални колектив) и, што је најуниверзалније као значење – према оном етички пожељном, универзалном „Човјеку” који би требало да нам буде и узор али и опомена...

АНТИТЕТИЧНА МЕТАФОРА

Људско памћење (запамћивање) путем „утирања трагова” (према Павлову) је, у ствари, уланчана асоцијативност. На ближој или даљој асоцијативности, такође, функционише „у животном обиљу могућности свака, па и књижевна уметност. Свођење, на пример, реалности на привидно апстрактан знак у сликарству или скулптуралној уметности, није ништа друго до испитивање широког поља могућности конкретног да се приближи самој ивици апсурда. Али, варијације те врсте и нису ништа друго до сами потенцијал конкретног, јер све што је могућно је и стварно пошто и свака могућност постоји тек у стварном.”

Егалистичка и антитетичка асоцијативност у ствари су и најјачи ментални запис јер претпостављају откривалачку зачудност. „Хеј, па ово је исто као и оно” или „Овај је исти као онај” су екскаламације открића. Али усхићеност због открића је још интензивнија у антитези, јер су супротности у ствари јединство и само у томе и могу да опстану будући да су „дводелно једно”. Високо асоцира одмах на супротно, мало, лепо на нелепо, црно на бело, светло на затамњено, добро на зло и – тако редом, све у антонимима. Али, антитеза као метафора није никако само проста супротстављеност, као што ни метафора није никада ни само слика нечега, а ни једнозначна асоцијативна веза. Метафора је, као што се зна, стално зрачеће језгро које конкретизује сам њен тумач. У антитетичној метафори (контрасту) такође се одиграва „игра” асоцијативног уланчавања.

У наставном раду морале би се изучити све врсте антитетичности, јер је редукција само на једнозначност с једне и једнозначност с друге стране ради наглашавања супротности ограничавање већих могућности које – управо антитетична метафора собом и по себи доноси. Погледајмо како се то може чинити или, у добрих наставника – методичара, вероватно и чини. Такозвана „словенска антитеза” и њен „дежурни” пример за готово све школске генерације из епске песме *Хасанаџиница* о троделној антитези (питање – хипотеза/теза – антитеза) нису „зачудност” песничке слике, али и зачудност саме поетске нарације. Шкрта у сликовности и много више окренута прегнантној драматици и етичким проблемима, епика, па и наша народна епика, сликом која почива не на директном опису већ на асоцијацији „није то него ово као то”, заиста је вешта психолошка „копча” за слушаочеву пажњу. Пре преласка на потресну причу о људским односима, који доносе трагизам неразумевања, оваква слика где су у ствари обе слике „опстале” у негацији, односно у трећој слици која и није директно насликана већ се асоцијативно пројектује у слушаочевој (читаочевој) емпирији, већ је дата и као дилема, али и као извесност.

Зашто је народни певач епској радњи пришао посредно, готово правом антитетичком „играријом”, када је могао и да шатор Хасан аге директно ослика чак и у десетерцу како се бели на позадини тамне шуме? Један разлог смо већ изнели: намера да поетска „зачудност” и антитетичка питалица буде увод, мотивација, а и активизација слушаоца и, истовремено, својеврсно „реторско” питање, наравно без одговора. Хасан ага ступа, дакле, на сцену некако издвојен, баш као и његов шатор „у гори зеленој”, који подсећа и на снегове („сњези”) али и на лабудове. Други разлог је готово метафорско наговештавање, наравно у далекој и посредничкој вези, издвојености и овог човека („Шта се бјели у гори зеленој”) и новог положаја у којем се налази из „живог живота” којим сви други живе. Лабудови у *шуми* такође су необичност, па бољи „почетак необичности” заиста и није се могао да нађе...

Дакле, било би једнострано, а и не би допринело да ученици схвате „оно друго што је у ствари право у уметности”, ако би се видео само „ликовни слој” ове антитетичне метафоре. Штавише, инсистирање на уочавању закономерне „везе” оваквог почетка са психолошком потком радње, па и етичким недоумицама које наставник мора да предузима, узвратиће и сазнајном, а и емоционалном плану песме, јер је и драмска условљеност песме противуречна: болести *човек, не ни јунак, ни аја феудалац* има своју етичку логику, његова „љубовца” такође, „даица” Пинторовић бег или Мустај кадија су можда исто тако ти „усамљени лабудови” или „сњези” у затвореној „гори зеленој”.

Све остало је ипак – само прича. Етички антитет да је, на пример, посебан и „звук”, а и узвишеност хероизма „заточеника” слободе „мријет навикнутих” у *Смрти Смаил аје Ченџића*. То адверсативно „али”, као супротност натчовечанским патњама, не само што потире – побеђује бол и смрт, већ супротставља сатанску „нему сцену” коју испуњавају само редуковани звуци (звиздање „пале”, крцкање колаца) и сабласно њихање крвничких вешала... Драматска функционалност оваквих контраста иде у највећа савршенства јер су то, како се каже, „драме без речи”. У већој трагедији и тријумфу љубави, Шекспировој трагедији Ромео и Ђулијета демонстрирано је, малтене у свему, врхунско стваралачко мајсторство. Поред узбудљиве драмске радње, саткане око „јединства опасности”, готово максималног поштовања неопходне временске кондензације („од заласка до заласка Сунца или тек нешто преко тога”), „убрзања” које доноси психолошко време у односу на физичко, прожимања и условљавања трагичног са обичним, чак и комичним (односи и дијалози Ђулијете са дадиљом и сл.) и сл., Шекспир је демонстрирао и примену изазовне „логичке нелогичности” антитезе. Најречитије, па и најфункционалније је то учинио у Ђулијетином, тако већ универзално познатом монологу – колебању: „О Ромео, Ромео, зашто си Ромео?” Управо кроз антитезу тог монолога дата је сва, раздирућа драмска трагика хероине: Ромео је „никад лепша књига” али – у „ружном повезу”, он је чак „вучки крвожедно јагње”...

Свако предавање само драмској радњи и њеној логици, поготово у трагедији која је „опис” вечног човековог сукобљавања са досуђеном му судбином

и која, у ствари, такође антитетички војује за други и другачији исход (победу љубави, логике – смисла, правде), а испуштање из вида оваквих и сличних „детаља” не само што осиромашује доживљај и сазнање, него их чак и спречава. „Зачудност” (необичност) тог чак „вучки крвожедног јагњета” заиста је садржалац читавог комплекса метафоричних асоцијација и то – по контрасту. Овога пута, будући да су јединице контраста у ствари целина једног јединственог који без антипода не може да постоји, основна ознака метафоре је управо та – „могућа немогућност”. Није могуће да постоји чак „вучки крвожедно јагње”, али како је још Аристотел учовавајући јединство вероватног и могућег рекао, зашто и јагње не би било – „крвожедно”? Пошто је метафора, по својој функцији и карактеру, „преносник могућег”, то овде ни Ромео, будући сасвим недужан, а ни с њим сједињено недужно јагње, симбол иначе безазлености, па и слабости, никако се не могу схватити у „речничкој” функцији. Стога је први метафорски „пренос” пренос из реалног у план иреалног, који је и услов за постојање „могућности немогућег”. Тако су се, у ствари, и сплеле, а и међусобно оправдале све те споне: вољеног човека са наметнутом мржњом, осећања лепоте са обавезом њеног негирања, прихватања клетве коју прстиже јарка молба да се не обистини, давање „најконтрастивнијег” атрибута нечему („вучки крвожедно јагње”), како би се и сам апсурд у апсурду поништио!

Оваква антитетичка параболо, дакако, има јак емоционални подтекст. Она је, у ствари, више предговорни него говорни чин, јер садржи и „отисак” емоције и мисли који нису под контролом логике говора, а јесу логика и то – оправдано би се могло рећи – „логичнија од саме логике”, јер тек такав „нелогичан говор” казује оно право, односно тек је он прави говор личности. Суверени владалац језиком, ингениозни Шекспир, као некада надмоћни Сократ својим чувеним „сократовским дијалогом” којим се у ствари онај коме се повлађује негира „сам собом”, управо је оваквом антитезом доказао да се теза и њена негација и искључују, али и једна другом потврђују. Судбински заљубљена Ђулијета воли „мржњом” и „мрзи” љубављу, па су и спојеви „крвожедног вука” и питомог јагњета и могући и логични, штавише – неизбежни!

Неколико функција антитетичног говора које смо овде показали делују, ако их ка њиховој онтологији и смислености водимо, на ученике енигмом апсурда који, у ствари, итекако има своју логику до које, наравно, воде кривудасти путеви отварања бројних уланчаних смислова. А пошто бар у првој и „великој” књижевности ништа није случајно, баш као и у језику који је њен градитељски материјал, то се и антитетичном у сваковрсном књижевном делу мора приступити као „природној нејасноћи” и говора и смисла. У антитези је, заправо, најчешће затегнут прави драмски чвор многе радње, а она је и одговор човеков на свет, природу и живот који је, како би Његош рекао „састав паклене неслоге”.

Наравно, ретко кад и треба, а и биће омогућено да се „само” антитези поклони читава методска јединица, али се дужна пажња свакако мора испољити и

то због импликација које чак и овакав „једноставан” појам – уметничко (и говорно, ликовно, свако друго) средство може имати за укупно схватање уметности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Барт, Роланд (1978): *Књижевности, митологија, семиотика*, Београд: Нолит.
 2. Аристотел (1970): *О грамској поезији*, Београд: Нолит.
 3. Wright, G. H. (1976): *Objašnjenje i razumevanje*, Београд: Nolit.
 4. Ингарден, Роман (1970): *О сазнању књижевноуметничкој дела*, Књижевна мисао, Београд: СКЗ.
 5. Зборник радова (1978), *Песничка слика*, Београд: Нолит.
 6. Павловић, Миодраг (1978): *Поешика модерној*, Београд: Графос.
 7. Игњатовић, Миодраг (1990): *Тумачење књижевној дела у насшави*, Београд: Стручна књига.
 8. Игњатовић, Миодраг (2005): *Књижевни појмови, изрази и теорије*, III издање, Београд: Књижевно друштво просветних радника Србије.
-

Summary: In all types of education, and particularly in school education it is very important that pupils master the so called “language and vocabulary” of the concrete science of art. Pupils get acquainted with the attribute of special meaning by which art describes and interprets men, human society and nature through readings dedicated to the earliest school age. Therefore, it is of crucial importance to apply the appropriate teaching methods in order to introduce pupils with vocabulary and terminology of the “real” literature science. Such examples have been presented in this paper to show how important this is firstly for pupils’ to understand and experience the art of literature, and secondly to develop thinking and active understanding of concepts. Since these are the two essential tasks of school instruction at all levels, they should carefully be taken care of. The author has proved this by various examples at different levels of school instruction.

Key words: Comprehension and understanding, making independent conclusions, pupils’ self-activity.

ДР МАРА КНЕЖЕВИЋ

Педагошки факултет

Сомбор

СТРУЧНИ ЧЛАНАК

PROFESSIONAL PAPER

UDK: 371.3::821.163.41 Поповић С.

BIBLID: 0353-7129,12(2007)1,p.179-188

ДИДАКТИЧНОСТ И ПОУЧНОСТ У ПЕСМАМА И ПРИЧАМА ЗА ДЕЦУ СТЕВАНА В. ПОПОВИЋА

Резиме: Стеван В. Поповић (1845-1918) заузима значајно место у српској књижевности за децу XIX века. Писао је песме и приче, али је његов највећи допринос у састављању и објављивању збирки намењених деци. Први је у српској књижевности за децу приредио збирку песама *Венац ђесам* (Пешта, 1872), основао библиотеку *Дечији свей*, а потом издавао збирке мешовитог карактера којима је захватио песме, приповетке, различите прозне саставе, као и дела из народне књижевности. Његове приповетке за децу карактерише дидактичност. Често су то наративне наставне јединице којима је Стеван В. Поповић зашао у систем образовања. Прозна дела су му директна поука коју сугерише деци на врло једноставан начин и на очигледном примеру. Поучност и дидактичност је била карактеристика не само Поповићевог прозног стваралаштва, већ је у то време била наглашено обележје и других стваралаца у области књижевности за децу.

Кључне речи: Стеван В. Поповић, књижевност за децу, збирке за децу, песма, прича, дидактичност, наративна наставна јединица.

Један од вредних посленика међу Србима у Угарској у другој половини XIX века био је и Стеван В. Поповић, човек необичне енергије, који је окупљао раднике на свим пољима културног живота и усмеравао их ка једном циљу - јачању српског народа на његовом путу ка бољој будућности. Распрострао је Поповић своја интересовања у области књижевности, образовања, политике и издаваштва.

Иако се школовањем определио за права, судбина га је одвела на пут васпитања и образовања омладине, што је он с љубављу и одушевљењем радио. Као ђак Карловачке гимназије поучавао је децу млађег узраста и стицао драгоцену искуства у образовању не помишљајући тада да ће му то бити животном опредељење. Као директор Српске основне школе у Будиму, надзорник српских

школа Будимско-бачке дијецезе и као надзорник Текелијанума, могао је свој педагошки рад да преточи у практичан у директном контакту са омладином. Није се задовољио само својим редовним послом, већ је ширио просвету у српском народу путем листова које је издавао, уређивао и преводио. Свеском за педагогију *Школа и животи*, коју је штампао још 1868. године, указао је на значај васпитања и образовања за напредак једног народа. Прву збирку песама за децу *Венац песама* издао је у Пешти 1872.

Стевана В. Поповића је, као и Јована Јовановића Змаја, др Ђорђе Натошевић приволео да пише за децу. О томе сам Поповић каже: „*Прави творца српске новије деце књижевности - јесће неумрли и велики српски педагог др Ђорђе Натошевић Ба/ба. Он је извео и Чика - Јову Змаја и мене на то поље наше књижевности, побудио и одушевио нас је да ишимо за српску децу, а уишо иуша шом нашем раду - ирејорођајем српске најредне школе!*“

Значајно је да је Поповић први у нашој књижевности за децу сачинио антологије песама и приповедака, да је понудио деци литературу у којој је дидактичност била превасходни циљ. Млада читалачка публика добила је своју литературу. Поред дидактичности, његове збирке носиле су обележје снажног родољубља. Поповић у својој прози и поезији поетизује природу, животињски свет, рад, уз поруке: “како ко ради, онако му и бива” и “добро се добрим враћа”.

О потреби књижевних дела за одраслију децу Поповић је писао у *Српским илустрираним новинама*², у рубрици *Књижевности*, указујући на јаз између књижевних дела за децу и књижевних дела за одрасле, као и на недостатак књига за омладину од 12 до 15 година. На размишљање о потреби књижевних дела намењених деци навела га је књига Петра Деспотовића *Животи Димитрија Обрадовића, који је у калуђерству именован Доситије*, која је приређена за српску омладину. Поповић је био мишљења да ће омладина књигу радо прихватити, јер је и дечији лист *Радован*, који је он издавао 1876. године, био радо читан, баш због записа о Доситејевом животу. Оваквим мишљењем Поповић се показао као добар познавалац тадашњих прилика у нашој књижевности.

У *Српској народној школи*, у приказу књиге *Дечији свети*, он истиче значај књижевности за васпитање и образовање деце: „*У најреднијих народа, срећнија су и деца. Знање и образованост, што деца добијају по школама доуноује и развија у њих ваљана дечија књижевност. У целој нашој књижевности једва има десет књига писаних за децу, што их можемо мирном савешћу давати у дечије руке. Крајње је време да систематски ошточнемо књигом развијати српску децу – будући српски народ*”.³

Поповић у збиркама за децу објављује прозу и поезију уз лепе илустрације, како би допунио васпитање и образовање српске деце занимљивим поукама

¹ Стеван В. Поповић, О себи, Поводом педесетогодишњице Змајевог рада, Бранково коло, 1899, стр. 753.

² Стеван В. Поповић, Живот Димитрија Обрадовића који је у калуђерству назван Доситије, од Петра Деспотовића, Српске илустроване новине, Нови Сад, 1882, бр. 17.

³ Стеван В. Поповић, Српска народна школа, 1871, стр. 347.

и практичним знањем. Збирка *Венац њесама* садржи песме са темама: о богу, природи, животу, врлинама, српству, слободи. Занимљивом поетском причом, дечијим језиком, даје се поука значајна за образовање и васпитање малених читалаца.

Поповић је објавио још неколико антологија песама за децу: *Божјићи гар*, *Велики српски декламатор*, *Српски декламатор*, *Мале љусле* и антологију приповедака *Мали свети*. Поводом православних празника објавио је пригодне збирке: *Полаженик*, *Бадњак* и *Божјић*, које су садржајем указивале на значај православних празника, па су и временски подешене да се појаве пред празник.

Збирке *Слике и њриликe*, *Дан и ноћ*, *Дани одмора*, *Дечије раговање*, *Рагован* и *Бисер цвеће* су мешовитог карактера. Илустрације у њима имале су поред естетске и поучну вредност. Поповић их је, као и Змај, узимао из страних дечијих листова, углавном немачких, а покушао је и са оригиналним илустрацијама које је једно време радио Миливој Мауковић.

Стеван В. Поповић се кретао у оквирима преузетим мотивски и идејно из стране књижевности за децу, али је значајно да је своје збирке оплеменио делима из народне књижевности, српском народном поезијом, загонеткама, пословицама и баснама, које је посебно ценио због поучности. У збирке је уврстио дела различитих аутора, којима је заједничка једноставност облика и просветитељско - педагошка функција.

Већи број Поповићевих приповедака је литерарно анемичан, сасвим подређен васпитном и дидактичком ефекту, али и поред тога његово мајсторско описивање природе, пејзажа Фрушке Горе, фасцинантних слика појединих птица, достижу кулминацију у доживљавању појединих ситуација.

У низу приповедака за децу Поповић је моралистичан и дидактичан. Делио је своје јунаке на добре и лоше, њихове поступке на добре и рђаве. Прозни радови су му слични. Начин приповедања му је исти, а присутна је и поучно - васпитна тензија приповедања. Прозни текстови који су чисто образовног карактера имају задатак да покажу учитељима како на једноставан и лак начин треба да поучавају децу. Као надзорник српских школа није се могао у свом књижевном раду отети васпитно-образовном циљу. Упоређујући добре и лоше поступке деце, он не кажњава дете које је учинило нешто лоше, он једноставно слика добар поступак стављајући га наспрам лошег, истиче поуку и оставља детету да се определи за добро или лоше, представљајући му шта доноси једно, а шта друго. Ситуација је увек конкретна, дете је често до те мере конкретизовано да му је наведено име и презиме. Оно је у различитим ситуацијама; стављено је у однос према природи, према животињама, другој деци, родитељима, браћи, сестрама, учитељу. Приповетке за децу Стевана В. Поповића карактерише развученост радње, тенденција и моралисање. Оне поучавају у сазнајном и моралном смислу, а васпитавају у рационалном, религијском и националном духу. Краћи прозни текстови су чисто образовног карактера (о воденој пари, о лану, пиринчу, кртини, кредицама), као и моралног (како се понаша дете док руча, како се опходи са родитељима).

Приповетке за децу Стевана В. Поповића су углавном образовног карактера, неизбежно поучне, док је мањи број са бледуњавим садржајем, сведен често на описе ситуација. У приповетке образовног карактера, које су практичне наративне наставне јединице, могу се сврстати: *Пролеће, Мој орао, Слеј а види, Бела креда, Наши мали добротвор, Славку о славују, Громобран, У пролеће, Далеки њуш, Голубови, Ласћа, Пичиције џездо, О муви, Муња, Коров, Горњак, Сунчеви зраци, Водена њара, Области, Вешар у соби, Орлово џездо* и др. Овим приповеткама Поповић залази у систем образовања и на једноставан, практичан, и деци приступачан начин, објашњава природне појаве и свет који их окружује.

У поучним приповеткама у којима доминира моралисање често се у наслову препознаје поука: *У добру се не њонеси, Свака ѡица на свом џезду најјача, Паметињи ѡиушија, Не свети се, Говори истину, Не хвали дан ѡре вечери.*

Поука је наглашена и у насловима цртица: *Деће које воли својеја учииеља, Деће које не воли својеја учииеља, Деће које се учиииво ѡнаша за сѡолом, Деће које се рђаво ѡнаша за сѡолом, Деће које воли своја браѡа, Деће које је неѡри-сѡјно.*

Поповић се остваривао у прози у много већој мери него у поезији. Педагошки рад уткао је у књижевна дела тежећи да све што напише буде у служби педагошке идеје, да буде применљиво у животу.

Највећи број песама објавио је у *Венцу ѡсама*, а потом у збиркама *Слике и ѡрилике* и *Полаженик*. Песмама је захватао различите теме: природу, животиње, родољубље, рад. Природа је његова љубав и он је опева весело, разиграно посебно у песми *Волим*, која асоцира на Змајев дитирамб природи *Ала је леј овај свети*. У песмама *Шума* и *У шумици* песник се сједињује са природом, носи је у себи, што у њему кулминира неизмерном радошћу. Описивао је природу песмом и причом, наглашавајући њена обележја, спајајући лепо и корисно. У Поповићевим песмама о животињама: *Деће и рода, Мрав, Тица, Рајко и рибица, Живини, Крадљивац и ѡсејо*, маркиране су особине тих животиња уз поуку коју деца треба да препознају и прихвате: рода одлази у топлије крајеве зими; мрав је вредан и брижан; птица чува своје гнездо и храни младе; рибица је мудра; пас је веран.

Поповићеве родољубиве песме *Домовина* и *Јунак* испуњене су емотивним набојем љубави према домовини и слободи и могу се сматрати његовим најлепшим песмама. Уз снажно родољубиво осећање присутна је поука да ће у борби за слободу јунак поносно дати живот уз сазнање да ће вечно живети кроз свој јуначки подвиг.

Песме *Рано, рани, Ковачу* и *Моје село* објавио је Поповић у збирци *Слике и ѡрилике*. Поука је присутна, песник указује да је рано устајање добро за здравље и успешан посао, да рад човека снажи, да слога људи доприноси срећи целог народа. Круна свих песникових жеља је да се радост и срећа пренесе на цео његов народ: „Добри Бој ће даѡи/к’о иѡо моје село/Биѡ’ ће Срѡство цело!”

Песме *Христос се роги! Наш њоздрав српској деци, Тичице у зиму, Мајс-џор од занаша и Сестрица и браша*, различите по тематици објављене су под псеудонимом Браца Радован у збирци *Полаженик*.

Као што је у Поповићевој поезији наглашена дидактичност, она је неизбежна и у његовој прози. Његове приповетке за децу су наративне наставне јединице којима је Поповић зашао у систем образовања. Прозна дела за децу су му директна поука коју сугерише деци на врло једноставан начин и на очигледном примеру. Поучност и дидактичност је била карактеристика не само Поповићевог прозног стваралаштва, већ је у то време била наглашено обележје и других стваралаца у области књижевности за децу тог времена.

Приповетке образовног карактера са темом о животињама: *Ластје, Голубови, Бој њејшлова, Црвенгаћ и Пичиције њездо*, имају за циљ обогашивање дечјих сазнања. Уз живописну илустрацију ласте, гнезда и ластавића, приповедач описује начин живота ласта, градњу гнезда и оданост породици. Прича *Голубови* сведена је на опис голубова, њихов начин живота, лет, а нарочито уредност, која се препоручује деци. *Бој њејшлова* је приповетка о храбрости и срчаности петла. Петао је приказан и као отац и као домаћин, као борац и весник јутра. Динамична је и узбудљива борба петлова, која је све бешња уз белу и крваву пену, по угледу на борбу јунака у народним епским песмама. То је прави двобој, где победник поносно кукуриче, бије крилима и јури побеђеног непријатеља. Наглашена је поука приповетке да је човек најјачи на свом огњишту, да је снажно везан за њега и да га брани по цену живота.

Приповетком *Пичиције њездо* постављено је питање тајне природе, постанка и настанка живота на Земљи. Способност птице, посебно зебе, да начини гнездо је за човека тајна, то је савршенство, уметност, а приповедач тврди да иза свега стоји творац, стоји Бог, да се у свему што нас окружује види његова воља и његова рука. Одговор на сва питања налази у постојању Бога и у изразу његове воље, што показује присутност религиозног духа, како у његовим причама, тако и у песмама.

Моралисање у Поповићевим приповеткама *Каранфил* и *Пусићи њужу роџове* долази до пуног изражаја. Оне поучавају да човек мора бити стрпљив како би дочекао праве плодове свога рада и да претерана тврдоглавост може да га уништи.

Поповић низом догађаја у причи *Хоћемо сами себи да зајоведамо* доказује да деца не могу бити без надзора родитеља. *Памејнији њоушиша* је приповетка са поуком да свађа никоме добра не доноси. *У добру се не њонеси, а у злу се не њонишиши*, поука је приче *Не свети се!*, у којој се уз низ порука потврђују правила у животу: не треба вређати човека који је сиромашнији, никад се не зна на кога ће невоља наићи, бољи је један пријатељ у злу, него стотине у добру. И овај пут није изостала поука “ко добро чини, добру се и нада”.

Деда и унуци је поучна приповетка у којој деда унуцима на примеру пуног класа, који се савија, и празног, који усправно стоји, оцењује вредност човека

који иде високо уздигнуте главе и човека који иде погнуте главе. *Пошћуј сја-росиј* је поучна приповетка у којој приповедач даје предност извршењу врлина. Није довољно стећи знање, треба га применити у животу што је приказано на примеру Јелина и Спартанаца; Јелини проповедају поштовање старијих, а Спартанци то чине.

Поповић је у своје збирке уврстио загонетке, питалице, народне приповетке и басне, афирмишући народну књижевност и указујући на њену дидактичност. Поучност народне приповетке *Седам љушова* потврђена је пословицама: Сложна браћа кућу граде, а несложна је руше. Где је слога ту је и божији благослов. Где је слога, ту је и снага. Само слога Србина спасава!

Кратка прича *Неједнаки љуши*, више пута је објављивана, јер је уредник сматрао веома поучном за образовање младих људи. Супротстављајући деци два различита пута, и две различите судбине као исходиште тих путева, он им не сугерише за који да се одреде, напротив, оставља им да сами одлуче шта је за њих боље и корисније.

Приповеткама *Горњак*, *Сунчеви зраци* и *Муња*, Поповић децу образује и поучава причајући на прихватљив начин о зимском ветру горњаку, моћи сунчевог зрака и опасности од грмљавине. То су наративне наставне јединице које поред поучности имају за циљ и примену стечених знања у одређеној животној ситуацији.

Поучним приповеткама *У добру се не њонеси*, *Добар браји*, *Буди задовољан*, *Права се мука не да сакријти*, *Мајстџор Куцкало*, Поповић упознаје децу са различитим ситуацијама у људском животу. Указујући на променљивост живота, као и да богатство није услов за срећу, он наглашава да су здравље, рад и поштовање највреднији за човека и да је срећан човек онај, који не жели оно што му не треба.

Поучност је истицао и пословицама под насловом *Каг радиш*, уз објашњења: *Рано рани* (здравије је и више се уради), *Учи у младосији* (човек је вреднији што више зна, живот је кратак), *Не скањуј се* (уради данас, а не сутра, што данас пропустиш никад не стижеш), *Уради ваљано* (што радиш, уради ваљано), *Буди сјалан* (ко сто послова почиње ни један не дочиње, ко мисли да зна све, тај не зна ништа ваљано, несталан човек није поуздан), *Сврши ња се одмори* (после умора сладак је одмор). Кратким поучним цртицама које у самом наслову садрже позитивну, или негативну особину детета.

Стеван В. Поповић је писао и поучно практичну прозу у којој деци пружа сазнања на једноставан и занимљив начин. Приповетком *Лан* приповедач поучава децу како се гаји лан, шта се производи од њега, како се добија текстил, и како се прави хартија. Приповетка се завршава импресивном сликом књиге која гори у ватри, а пламен се диже до неба. Испричана је прича од лана до плама, од биљке до књиге, од зрна до пепела, од земље до неба, од почетка до краја. *Пиринач* је наративна наставна јединица која децу детаљно упознаје са биљком пиринач (где расте, како се гаји, како Кинези гаје пиринач, како изгледа засејан пиринач, како

њива под пиринчем изгледа ноћу, кад се коси, како стиже у продавницу). Наводе се и које све врсте пиринча постоје и како се употребљава у исхрани. Ова приповетка спаја корисно и забавно и образац је учитељима у поучавању деце.

Поповић на интересантан и деци прихватљив начин, прича бајковиту причу *У добру се не њонеси* о сиромашном младићу који је нашао чудотворни прстен што му је омогућило да учини дела којима се обогатио. У причу је уткано размишљање краља који је изгубио рат и дошао до сазнања да човек не може рећи да је срећан док не остари, да не може бити срећан док не зна како ће умрети и да богатство није услов за људску срећу, већ да је срећан онај човек који је задовољан собом и оним што има.

У наративној наставној јединици *Вук Бранковић и Вук Стефановић Караџић*, Поповић је испрчао занимљиву историјску причу о настанку и нестанку српске државе, истичући слогу као услов опстанка свог народа. У другом делу приповетке посвећеном култури српског народа и православној вери истиче значај народног језика за развој српске књижевности: „*То благо народно нико није могао леише њрикуиџиџи, одабраџиџи и веиџије издаџиџи, неџо шџиџо је Вук учиниџо*”⁴.

Дидактичност ове историјске приче истакнута је завршном реченицом: „*Па учџиџе, срџска геџџо, неџресџано учџиџе; неџуџиџе кџиџу своју народну, џазиџиџе као очи у џлави веру џравославну!*”⁵

Узимајући у обзир бројне збирке песама и приповедака за децу види се да је обиман рад Стевана В. Поповића на дечијој књижевности српској имао за циљ утемељење књижевних дела за читалачку публику млађег узраста уз васпитно-образовну функцију којој је била подређена. Поповићеве приповетке су са тенденцијом која се огледа у поуци, али и у стицању нових сазнања.

Иако Недић тврди да су у то време писци цењени, не по вредности књижевног дела, већ по обиму свог опуса, не можемо а да не потврдимо, већ понегде изречена мишљења, да је Стеван В. Поповић утемељио српску књижевност за децу, да је издао прве српске антологије песама за децу и да је цео свој радни век посветио васпитању и образовању деце. Као педагошки радник био је мишљења да је најважнији задатак државе да омогући правилно васпитање и образовање омладине у складу са временом у којем живи, да од нивоа образованости народа зависи његов напредак и боља будућност, али да је најдрагоценији део народа његов подмладак, који се мора васпитавати и образовати у свом националном духу. С тога су песме и приповетке, које је уносио у збирке, пре свега, поучне, дидактичне и, по правилу, национално обојене.

Богат књижевни опус Стевана В. Поповића, са више од стотину прича за децу, које су како смо навели поучно-дидактичне, примерене често наставним садржајима, као и оцене које су изrekli проучаваоци Милан Шевић, Сима

⁴ Стеван В. Поповић, Полаженик, божићни дар српској деци од Браца Радована у Новом Саду, Издање и штампа М. Димитријевића, 1886, стр. 97.

⁵ Стеван В. Поповић, Полаженик, божићни дар српској деци од Браца Радована у Новом Саду, Издање и штампа М. Димитријевића, 1886, стр. 97.

Цуцић, Драгољуб Јекнић, Слободан Ж. Марковић, Тихомир Петровић, дају нам за право да предложимо да његово дело из области књижевности за децу буде заступљено у наставним садржајима српског језика и књижевности у нижим разредима основне школе, како би деца употпунила своја знања из области српске дечије литературе друге половине XIX века.

ЛИТЕРАТУРА

1. Стеван В. Поповић, *Дечији свет, књија I*, Српска народна школа, 2/1871, 21/22, 347-348.
2. Стеван В. Поповић, *Божји дар, Низ њесама нанизао ја ограслој српчаци чика Спјева*. - У Новом Саду. (Издање аутора). Српска народна задружна штампарија, 1872. Стр. 80. 160.
3. Стеван В. Поповић, *Венац њесама, Спјео за малу Српчак Чика Спјева*. - У Пешти. Брзотиск Виктора Хорњанскога. 1872. Стр. 70 + (2). М. 80. Дечији свет. Књига прва.
4. Стеван В. Поповић, *Дечији свет, Слике и ириликe за ограслу Српчак (књија груја)*, Пешта, 1872.
5. Стеван В. Поповић, *Радованов дар младој браћи својој*, Књига пр Стеван В. Поповић, *Слике и ириликe за ограслу Српчак*, написао Чика Степа - у Пешти. Штампарија Виктора Хорњанског. 1872.
6. Стеван В. Поповић, *Дан и ноћ, Дарак доброј деци од Чика Спјева*. Урешен са 22 слике. - У Новом Саду, Издање Српске књижаре и штампарије Браће М. Поповића. (С.а.). 1877. Стр. 80 са црт. и сл. аутора. М. 8°.
7. Стеван В. Поповић, *Дани одмора, Дарак доброј деци. Од Чика Спјева*. Урешен са 7 слика. - У Новом Саду. Издање Српска књижара Браће. М. Поповића. Штампарија А. Пајевића. 1878. Стр. 48 са сл. М. 8°. Библиотека за мали свет. Свеска IV.
8. Стеван В. Поповић, *Дечије радовање, Дарак доброј деци од чика Спјева*. Урешен са 12 слика. - У Новом Саду. Издаје српска књижара Браће М. Поповића. Српска народна задружна штампарија. 1878. Стр. 80 са сл. 16°. Библиотека за мали свет. Свеска III.
9. Стеван В. Поповић, *Велики српски декламатор, Збирка одабраних њесама за декламовање у народним и средњим школама, ириликом бесега и свейковина, ирибрао их Спјеван В. Поповић*. Ново издање. - У Новом Саду. Издање Српске књижаре и штампарије Браће М. Поповића (Штампарија српске књижаре Браће 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 Спјева. Са 15 слика*. - У Новом Саду. Издање Књижаре Луке Јоцића и друга. Српска народна

- задружна штампарија). 1880. Стр. (1) + 72 са сл. М. 8°. Дечије књиге. Свеска прва.
11. Стеван В. Поповић, *Радован, њесме и њриче за децу од Чика Јове Змаја (Јовановића) и Чика Сџеве (В. Појовића)*, књига прва, Београд, Краљевско-српска државна штампарија, 1883, стр. 298.
 12. Стеван В. Поповић, *Полаженик, божињи дар срџској деци од браца Радована*, у Новом Саду, издање и штампа М. Димитријевића, 1886, стр. 99.
 13. Стеван В. Поповић, *Радован, књига друџа, Песме и њриче за децу од Чика Јове Змаја (Јовановића) и Чика Сџеве (В. Појовића), са 43 слике*, Београд, Краљевско-српска државна штампарија, 1888, стр. 298.
 14. Стеван В. Поповић, *Бисер цвеће за ученике-це Народних школа. Приче и њесме са сликама. Средњо Чика Сџева*. У Београду. Издање Дворске књижаре Мите Стајића. (Нова штампарија Саве Раденковића и Брата). (С.а.). Стр. 80. са сл. 8°. Друго издање. Препорука Главног просветног савета 1905. године.
 15. Богдановић, Милан (1972): *Дечја њоезија Змајева, Срџска књижевносиј у књижевној криџици* (Епоха романтизма), Београд: Нолит, Београд.
 16. Вуловић, Светислав, *Радован, њесме и њриче за децу од Чика Јове Змаја и Чика Сџеве*, Целокупна дела приредио Јаша Продановић, књига друга, стр. 237-243, без године. (*Радован од Чика Јове Змаја и Чика Сџеве*, Просветни гласник 6, 1887. стр. 203).
 17. Јекнић, Драгољуб (1998): *Срџска књижевносиј за децу, истџоријски њреџед*, Београд: МАК.
 18. Марковић, Ж. Слободан (1973): *Зайиси о књижевносији за децу*, Београд.
 19. Петровић, Тихомир (2001): *Истџорија срџске књижевносији за децу*, Врање: Учитељски факултет.
 20. Цуцић, Сима (1974): *Из гечје књижевносији II*, Зрењанин.
 21. Шевић, Милан (1911): *Дечја књижевносиј срџска, оџед истџоријскоџа њреџледа*, Нови Сад: Електрична штампарија учитељскога Д. Д. Натошевић.

Summary: Stevan V. Popovic (1845-1918) has an outstanding place in Serbian 19th century literature for children. He wrote poems as well as stories. However, his greatest contribution lies in collecting and publishing collected works for children. He was the first in Serbian children literature to edit the collected poems Poem Sequence (Pest, 1872), and to found a library named Children World. After that, he published several collected works of mixed character that included poems, stories, and different prose essays, as well as works from folk literature. His children stories are characterised by didacticism. These often represent narrative teaching units by which Stevan V. Popovic entered into the system of education. His prose works often provide children with direct instructions suggestively given in a very simple manner accompanied by evident examples. Edifying and didactical element was not only the characteristic of Popovic's prose writing; this was an emphasized characteristic of other writers of children literature at that time.

Key words: Stevan V. Popovic, literature for children, collected works for children, poem, story, didacticism, narrative teaching unit.

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 НЕЋЕ 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 у красноречију (А. Мразовић) (у сарадњи са Матицом српском).....	250,00
11. Школска хигијена (С. Бербер).....	350,00
12. Информатика у образовању (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....	600,00
13. Основи специјалне педагогије (Т. Ераковић).....	500,00
14. Методика српског језика и књижевности (Т. Цветковић).....	380,00
15. Алманах 2001.	300,00
16. Алманах – тврди повез	350,00
17. Бедекер Учитељски факултет у Сомбору.....	100,00
18. Диференцијација и индивидуализација наставе (зборник 2).....	250,00
19. Информатор 2002.....	50,00
20. Монографија I – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
21. Монографија II – Особине ученика и модели диференциране наставе.....	100,00
22. Монографија III – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
23. Монографија IV – Особине ученика и модели диференциране наставе	100,00
24. Норма 1/95.....	50,00
25. Норма 2-3/95.....	50,00
26. Норма 1-2/96.....	50,00
27. Норма 3/96.....	50,00
28. Норма 1-2/97.....	50,00
29. Норма 3/97.....	50,00
30. Норма 2-3/98.....	50,00
31. Норма 1-2/99.....	100,00
32. Норма 3/99.....	100,00
33. Норма 1-2/2000.....	100,00
34. Норма 3/2000.....	200,00
35. Норма 1-2/2001.....	300,00
36. Норма 3/2001.....	200,00
37. Норма 1-2/2002.....	300,00
38. Норма 3/2002.....	200,00
39. Норма 1/2003.....	300,00
40. Норма 2-3/2003.....	300,00
41. Норма 1-2/2004.....	300,00
42. Норма 1/2006.....	260,00
43. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	400,00
44. Екологија (С. Бербер).....	500,00
45. Сомборска певанка (М. Мишков).....	250,00
46. Општа педагогија (М. Баковљев).....	250,00
47. Информатичке технологије (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....	800,00
48. Урош Несторовић - живот и дело.....	300,00
49. Увод у социологију (М. Ненадић).....	500,00
50. Информатички зборник 2004.....	500,00
51. Информатички зборник 2005/1.....	500,00
52. Информатички зборник 2005/2.....	500,00
53. Дидактика (М. Баковљев).....	400,00

54. Руски језик (Н. Јермоленко).....	400,00
55. Методика почетне наставе музике (С. Кнежевић–Б. Ђорђевић).....	500,00
56. Кинезиологија (М. Берар).....	600,00
57. Кибернетика (Ђ. Надрљански).....	500,00
58. Образовна технологија (Д. Солеша).....	1000,00
59. Ученици и бајке (Н. Тодоров).....	300,00
60. Интерпретација бајке (Н. Тодоров).....	300,00
61. Математика (А. Петојевић).....	400,00
62. Од ученика до учења (Т. Тубић).....	300,00
63. Антологија српске поезије за децу (Т. Петровић).....	300,00
64. Продужени и целодневни боравак у савременој ОШ (зборник).....	500,00
65. Школска хигијена (С. Бербер).....	500,00
66. Стеван В. Поповић у српској култури (М. Кнежевић).....	300,00
67. Збирке за децу Стевана В. Поповића (М. Кнежевић).....	210,00
68. Информатика (Д. Солеша, Ђ. Надрљански).....	800,00
69. Методика наставе математике (Ј. Пинтер, Н. Петровић).....	400,00
70. Водич за студенте 2007/08.....	150,00
71. Школска педагогија (Р. Родић, П. Јанковић).....	600,00
72. Основи природних наука I (Ј. Малешевић).....	500,00
73. Методологија научно-истраживачког рада и статистичке методе у истраживању (Ж. Адамовић, Ђ. Надрљански, М. Томашевић).....	650,00
74. Информационе технологије (Д. Солеша).....	1000,00

Поруџбине: Педагошки факултет Сомбор, Подгоричка 4

Телефони: 025-22-030, 025-28-986, 025-460-595, локал 120