

UDK 37

YU ISSN 0353-7129

НОРМА

ЧАСОПИС ЗА ТЕОРИЈУ И ПРАКСУ
ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА

2-3



УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
Учитељски факултет Сомбор

НОРМА

*Часопис за теорију и праксу
васпитања и образовања*

2-3



Сомбор
1995.

НОРМА

Часопис за теорију и праксу васпитања и образовања

ИЗДАВАЧ

Учитељски факултет Сомбор

ЗА ИЗДАВАЧА

Др Ненад Петровић

САВЕТ ЧАСОПИСА

Др Велимир Сотировић, Нови Сад
председник

Илија Варићак, Сомбор

Др Ђорђе Ђурић, Сомбор

Мр Миодраг Игњатовић, Београд

Др Илија Купрешанин, Сомбор

Др Драган Коковић, Нови Сад

Др Милан Липовац, Сомбор

Др Ненад Петровић, Сомбор

Маргит Савовић, Суботица

Јован Стричевић, Сомбор

Др Томислав Цветковић, Сомбор

* * *

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

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

* * *

Часопис излази три пута годишње.
Радови се рецензирају и категоришу.
Рукописи се не враћају.

УРЕДНИШТВО

Др Ђорђе Ђурић,
главни и одговорни уредник

Др Стојан Бербер

Др Јелена Косановић

Др Јово Малешевић

Др Јанош Пинтер

КОРИЦЕ

Мр Драган Савић, акад. сликар

ПРЕВОДИЛАЦ

Гордана Раичевић

ЛЕКТОР

Мр Владислава Петровић

ТЕХНИЧКИ УРЕДНИК

Мр Славко Кнежевић

АДРЕСА УРЕДНИШТВА

Учитељски факултет Сомбор

Подгоричка 4

25000 Сомбор

Тел. (025) 22-030, 28-986

Факс (025) 26-461

Жиро рачун: 46300-603-5-2047

* * *

ПРИПРЕМА

Агенција „ЛЕТЕРС“, Апатин

М. Орешковића 34/а

Тел. (025) 772-712, факс/тел 774-217

ШТАМПА

ГРАФИКА, Апатин

С. Матића 63, тел. (025) 773-038

Др Ненад Петровић и мр Мирко Дејић
Учитељски факултет
Сомбор

НОРМА 2-3 / 1995.

Оригинални научни чланак

UDK: 327.851.96

BIBLID: 0353-7129,4(1995)2-3P.

Датум пријема: 25. 09. 1995.

НУМЕРИЧКА МАТЕМАТИКА У ШКОЛСКОЈ НАСТАВИ

Резиме: У раду се указује на најважније аспекте методичке трансформације и осавременавања наставе нумеричке математике. У првом делу рада одређује се предмет нумеричке математике и њено место у систему наука, посебно у математици. Централни део рада посвећен је месту и улози нумеричке математике у школској настави. Анализирају се наставни планови и програми, валоризују дидактичко - методички поступци и утврђују васпитни, образовни и практични циљеви наставе нумеричке математике. На основу опсежних теоријских и експерименталних истраживања, у закључку рада предлажу се одговарајућа програмска и методичка решења за школску наставу нумеричке математике. Имајући у виду досадашње стање, односно значајно заостајање квалитета програма и методике наставе нумеричке математике за сватким просеком, очекује се да ће резултати истраживања иницирати позитивне промене.

Кључне речи: математички модел, нумерички поступак, нумеричка култура, методичка трансформација, наставне методе.

*

Summary: In the essay it is pointed at the most important aspects of methodical transformation and modernization of the numeric mathematics teaching. In the first part of the paper the subject of numeric mathematics has been determined, as well as its place in the system of sciences, especially in mathematics. The central part of the essay is dedicated to the place and role of numeric mathematics in school teaching. Teaching plans and programs have been analyzed, didactically - methodical procedures have been evaluated and educational and practical aims of numeric mathematics teaching have been established. On the basis of the broad theoretical and experimental research some appropriate programmed and methodical solution for school teaching of numeric mathematics have been suggested in the conclusion. Considering the present situation, that is, the significant lagging of the program quality and the methodics of numeric mathematics instruction behind world average, it is expected that the results of the research would initiate some positive changes.

Key words: mathematical model, numeric procedure, numeric culture, methodic transformation, teaching methods.

Квалитет програма и методика наставе нумеричке математике у нашим школама значајно заостаје за светским просеком, а практично не постоје истраживања која би иницирала промене. Такво стање мотивисало нас је на опсежна истраживања могућности методичке трансформације и осавремењавања наставе нумеричке математике.

Пошто истраживање има милтидисциплинарни карактер, консултована је, поред математичке и обимна психолошка, педагошка и методичка литература. На тај начин проучен је историјски развој нумеричке математике, извршена анализа постојећих наставних програма са аспекта нумеричке математике, утврђена примерност програмских садржаја, извршена компарација наших наставних програма са програмима у свету, уочен образовни, васпитни и практични циљ нумеричке математике и конципиран предлог оптималног програма нумеричке математике у основном и средњем образовању.

Добијени резултати и предложена методичка решења експериментално су проверени применом система проблемске наставе. Осим теоријског, очекује се и практични значај истраживања који би се огледао у кретању наставних планова и програма и унапређењу дидактичко - методичких поступака у настави нумеричке математике.

У овом раду указује се на најважније аспекте наведеног истраживања.

Предмет нумеричке математике и њено место у систему наука

Већина аутора који дефинишу предмет нумеричке математике истичу да је нумеричка математика наука која се бави проналажењем општих метода рачунања и алгоритама, који уз помоћ савремених средстава за рачунање доводе до нумеричких резултата. Заправо, основни задатак нумеричке математике је добијање нумеричког решења посматраног математичког модела. Поступак за добијање нумеричког решења назива се нумерички поступак или нумеричка метода.

Историја математике потврђује да су њени корени у практичним потребама и да она никада није прекидала свој однос са праксом, без обзира што је израсла у дедуктивну грађевину апстрактне науке. Математичке методе су се одувек примењивале у науци, техници и друштвеним наукама. Та математизација је са своје стране захтевала све савременије математичке методе за решавање својих проблема и тиме утицала да се математика мења и развија. Историјски гледано, математизација наука зависила је од два фактора: нивоа развитка математичког апарата и могућности конструкције одговарајућег математичког модела.

Када се, апстракцијом, реална практична ситуација идеализује и трансформише у теоријску ситуацију, добија се њен математички модел, који изучавање реалне практичне ситуације своди на математички задатак. За решавање овог задатка употребљавају се математичке методе које више не зависе од конкретне природе изучаване реалне практичне ситуације.

Све до појаве електронских рачунара, сложени математички модели, који се нису могли решити путем формуле, односно „чистим“ математичким поступком, или нису уопште разматрани, или су упрошћавани помоћу допунских претпоставки. Слично је било и са проблемима у којима фигурише мноштво фактора и за чију је нумеричку обраду било неопходно превише времена. Појава електронских рачунара доноси квалитативно нови приступ у изучавању математичких модела. Рачунари постају снажно средство математизације свих видова људске делатности. Логичке могућности и огромна брзина рада рачунара омогућавају извођење свестране анализе и најсложенијих математичких модела. Та анализа се спроводи најчешће применом метода нумеричке математике. Тако се нумеричка математика, применом рачунара укључује у решавање проблема наука и праксе уопште.

Још почетком овог века Ф. Клајн (1849 - 1925) се залаже за јединство „чисте“ и „примењене“ математике. Израз тог јединства за њега представља усклађен однос између рачуна са тачним и рачуна са приближним вредностима. У свесци 3 његове елементарне математике (према Ј. Бланкенаглу, 1985) у вези с тим питањем наводи се:

„Разликујемо

1) Прецизну математичку (рачунање са тачним бројевима)

2) Апроксимативну математичку (рачунање са приближним бројевима).

У речима „апроксимативна математика“ не лежи деградација ове гране математике. Она је прецизна математика апроксимативних односа. Целу науку имамо тек када обухватимо оба дела.”

На почетку информатичке ере, Ј. Albrecht и L. Collatz (1959) наглашавају да се целокупна математика показује „као велико јединство чисте и примењене математике, међусобно дојуњавајуће и међусобно изменене области, без видљивог руба издвајања”.

Слично и Л. Д. Кудрјевљев (1980) истиче да „дељење математике на чисту и примењену не може бити строго спроведено зато што су чиста и примењена математика делови нераздвајни од целине, назване математика...”

Д. Херцег (1987) истиче да је математика као целина једна дисциплина и „да се чиста и примењена математика разликују само по поводу за решавање одређених проблема”.

У чистој математици математичке структуре се изучавају саме по себи, без повезаности са праксом. Не испитују се конкретни објекти, већ се користе заједничке методе и алгоритми за решавање широког круга сродних проблема. У примењеној математици изучавају се математички проблеми везани за конкретну праксу, а нумеричко решавање је завршна фаза у решавању неког задатка, најчешће после низа логичких расуђивања и квалитативних испитивања. Кудрјавцев то објашњава на примеру коришћења нумеричких метода у решавању система и линеарних једначина са непознатих.

Постављају се два питања: Када постоји јединствено решење и ако постоји, како га наћи? Теорија даје одговор на оба питања. Решење је јединствено тада и само тада када је детерминанта система различита од нуле, а за решавање користимо Крамерово правило. У пракси, улазни коефицијенти су најчешће приближни, а и само решење је приближно са одређеним степеном тачности. Крамерово правило није погодно за коришћење у нумеричкој математици, већ због чињенице да је за његову примену неопходан велики број израчунавања. Међутим, важније од тога је да, ако је детерминантна система блиска нули за коефицијенте чија је тачност допуштена, резултати су лишени практичног смисла. Из примера се закључује да теоријско решење задатка даје потврду о постојању решења, што је довољно да се у нумеричкој математици нађе најпогоднија метода која доводи до решења.

Веза између применене и чисте математике може да се успостави и у коришћењу савремених машина за рачунање. Уз њихову помоћ у математичкој анализи могу да се наслуते резултати, који се касније доказују аналитичким путем. На пример, коришћењем рачунара наслућују се граничне вредности низова, што се касније теоријски доказује. Илустрован пример је и решавање познатог проблема четири боје (Л. Д. Кудрјавцев 1980, стр. 81).

Место и улога нумеричке математике у настави

Из наведеног јединства чисте и применене математике у целини следи и њихово јединство у школској математици. Њихов складан однос огледа се у методичким захтевима по којима ученици математику треба да схвате и из њених аспеката примене. У подсетнику за наставу математике у гимназији пише: *„Оперативна способност математичких метода мора да се покаже и ван математичких проблема. Погрешан је развој када се у школи математика редукује на формалне закључке и егзактне доказе и када се мисли да у постојању нумеричког рада и алгоритама морају да се сиворе нове области постојеће примене математике и информатике. Такви постојаци морају да се приближе саморазумевању решавања конкретних математичких ситуација“* (Ј. Бланкенагел, 1985).

Јединство математике у настави потврдиће се паралелним изучавањем појединих тема, теоријским као и нумеричким методама за решавање проблема у њима.

Наставни предмети у стручним школама захтевају од ученика компликована истраживања која треба да спроведу приближно, а резултате да добију са што већом тачношћу. Са таквим проблемима ученици се сусрећу током читавог школовања и зато је веома значајно да буду оспособљени за оцењивање, како тачности добијених података тако и добијених резултата.

У настави математике, поред проблема општег карактера којима се негује способност схватања структуре, треба неговати и нумеричку културу на оним задацима у којима је рачунање од прворазредног значаја. Ученици ће применом нумеричке математике увидети да су корени математике у пракси и да у природи није све идеално, већ да постоје нужне грешке.

Х. Аде (1979) одговарајући на питање чему нумеричка математика у школама, наводи неке циљеве који треба да се постигну кроз наставу нумеричке математике:

„1. Ученик би требало да изуби сваки сјах од приближних података. Пошребно је да ученик саопшенио експериментисања уз помоћ рачунара добија ушиске о примени алгоритма.“

2. Ученик треба да добије јасну представу о рачунским грешкама које настају приликом рачунања.

3. Код ученика треба створити навику да при сваком израчунавању оцењује направлене грешке.

4. Ученик би требало да на конкретним примерима упозна различите области примене нумеричких поступака за решавање математичких проблема.“

K. Ferhinger, R. Wicker, M. Pruzina (1974) дају одговор на питање да ли и у ком облику је потребно да се обрађује приближан број у школама: „Врло мало ученика у контаку са приближним вредносима и границама њихових грешака имају један нелагодан осећај. Многима не пада лако да при решавању задатака раде брзо, сигурно и са одговарајућом ишчношћу. Резултати и најједносавнијих рачунања често садрже велик број неопшребног баласа због неопознавања основних појмова приближног рачунања, односно недосаишких нумеричке културе.“

Изнети цитат је посебно актуелан за нашу школску праксу. Стога ученицима треба бар развијати свест о потреби познавања тачности резултата, јер није приближност у математици ништа неопшчно. Користећи ученичку радозналост, имаћемо добру основу за унапређење наставе нумеричке математике путем решавања проблема, чему је добрим делом посвећено наше теоријско и експериментално истраживање.

Нумеричке аспекте као саставне делове једне опште нумеричке културе наглашава и Collatz (1959) износечи: „Ко од иочейка не зна како да брзо ишри неишчноси при рачунању са бројевима, како се мора биши сумњичав, како су иошребне конроле и дуила рачунања, он се касније ишешко иривикава на иоуздино нумеричко рачунање.“

Често се у настави математике занемарује нумерички аспект проблема који се решава. На пример, закон асоцијације не важи увек за приближни рачун, што се види из следећег примера:

$$\begin{aligned}2.51 \times (1.05 \times 1.11) &= 2.51 \times 1.17 = 2.94 \\(2.51 \times 1.05) \times 1.11 &= 2.64 \times 1.11 = 2.93\end{aligned}$$

У овом примеру утицај на резултат је мали, али код дужих израчунавања, грешка може бити и знатно већа.

Такође се често у задацима са приближним бројевима греша у избору метода. На пример, код решавања система линеарних једначина бира се метода лакша по форми, а не боља са нумеричког аспекта. Наведени пример указују

да су нумерички аспекти наставе нужни, односно да се ученици морају навикавати да проблем сагледавају не само са формалне, већ и са практичне стране.

Извориште добијања приближних вредности представља мерење. Ученици се са мерењем упознају у прва четири разреда основне школе. На том узрасном нивоу још није потребно уводити појмове, као што су апсолутна и релативна грешка и сл. Термин „тачан број“ и „приближан број“ учитељи могу увести у трећем и четвртном разреду у контексту кардиналног броја елемената динамичких скупова (на пример, број ученика у дворишту за време одмора). Ученици виших разреда основне школе упознаће се са апсолутном и релативном грешком мерења и одређивати приближне бројеве са датом тачношћу.

Систематском изучавању елемената теорије приближних бројева приступа се тек у првом разреду средње школе. За разне професије потребан је различит ниво математичког знања, а у наставним програмима теме су углавном исте, а разлика је само у броју часова датих за њихову реализацију. Док је задатак математике у гимназијама општеобразовног карактера, у стручним школама он мора бити усаглашен са задацима предмета стручног карактера. У стручним наставним предметима раде се задаци нумеричког карактера, чији су улазни подаци најчешће резултат приближног мерења, што значи да је за резултате неопходно оценити тачност. Рачунска техника ученика стручних школа мора бити на вишем нивоу у односу на ученике гимназија, код којих је акценат у настави математике на развијању способности математичког мишљења. Коришћење средстава за рачунање неопходно је у свим стручним предметима, а теоријске основе за рад са њима даје нумеричка математика.

Наставни планови и програми, изузев приближних бројева и операција са њима експлицитно не предвиђају коришћење нумеричких метода у настави математике. Захваљујући јединству математике, наставник може увек, поред теоријског, дати и нумеричко тумачење траженог решења. Теоријске и нумеричке методе морају се паћи заједно приликом обраде низова, реалних бројева записаних са бесконачним бројем децимала, логоритама, тригонометрије, извода... Нажалост, практично ниједан уџбеник математике не обрађа довољно пажњу на аспекте нумеричности у настави математике. Такође и у стручним уџбеницима, ретко се обрађују проблеми који укључују и проблем тачности.

Увођењем информатике кроз основно и средње школовање, побољшаће се амбијент и за шире коришћење нумеричких тема, односно адекватнијег места и улоге нумеричке математике у школској настави.

Литература:

1. Ade, H.: *Numerische Mathematik in der Schule, Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht*, 1979, С. 266-272.
2. Albrecht, J., Collatz, L.: *Beispiele für numerische Mathematik in Schulunterricht, Der Mathematische und Naturwissenschaftliche Unterricht* 11 (1959), st. 396-403, 452-458.

3. Асџлбеков, СХ.ЗХ.: *Компјутер и нагладност*, Matematika v shole, 1989, 5, ст. 90.
4. Blankenagel, J.: *Numerische Mathematik im Rahmen der Schulemathematik*, Zurich, 1985.
5. Colatz, L.: *Angewandte, insbesondere numerische Mathematik an der hohen Schule, Mathematisch - Physikalische Semesterberichte*, 6 (1959), С. 85-102.
6. Ђорђевић Б., Хркаловић Р., Божановић Н.: *Анализа реализације наставних програма*, Београд 1985.
7. Fehringer, K., Wieker, R., Pružina, M.: *Praktische Mathematik in Rahmenprogram fur die Klassen 9 und 10, Mathematik in der Schule*, 12 (1974), С. 523-534.
8. Херцег Д.: *Нумеричка анализа за 4. разред средњег усмереног образовања и васпитања математичке струке*, Нови Сад, 1987.
9. Херцег Д.: *Нумеричке и статистичке методе у обради експерименталних података*, Нови Сад, 1992.
10. Хотомски П., Кујачић М.: *Примене рачунара у фронталној настави*, Зборник радова „Информатика у образовању и нове образовне технологије“, Нови Сад 1991.
11. Кудрјавцев, Л. Д.: *Современнаја математика и ее применение*, Москва, 1980.
12. Петровић Н., Дејић М.: „Обрада приближних бројева применом проблемске наставе“, *Педагошка пракса*, 251 (1994) 5-9.
13. Rybnikov, K. A.: *Професија - математик*, Москва, 1989.

ПСИХОЛОШКИ АСПЕКТИ ПРИМЕНЕ МЕТОДЕ МАТЕМАТИЧКО – КИБЕРНЕТИЧКОГ МОДЕЛОВАЊА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Резиме: У раду је дефинисана метода математичко - кибернетичког моделовања, као једна од савремених кибернетичких наставних метода. Дат је алгоритам методе, затим су разматрани психолошки аспекти примене ове методе у почетној настави математике. Посебна пажња је посвећена психолошким проблемима примене знања.

Указано је на велике могућности и постојећа ограничења примене ове методе у основном образовању.

Кључне речи: Метода математичко - кибернетичког моделовања, математичке способности, ниво мисаоних операција.

Summary: In the essay a method of mathematical-cybernetic modeling, as one of the modern cybernetic teaching methods has been defined. The algorithm of the method has been given, and subsequently, psychological aspects of the method application in elementary instruction of mathematics has been discussed. A special attention is paid to the psychological problems of knowledge application. The great possibilities and present limitation of this method application in elementary education have been pointed out.

Key words: method of mathematical-cybernetic mathematical capabilities, level of reflective operation.

*

Математичко – кибернетичко моделовање као наставна метода

Метода математичко - кибернетичког моделовања у настави реализује се, наравно у комбинацији са другим методама, на следећи начин:

Предпостављамо да дати проблем - формирање законитости, испитивање понашања неке појаве, решавање разних задатака - у сфери оригинала, није могуће решити. Директном анализа - синтезом долази се до разних информација о оригиналу. Ако се проблем може решити у овој сфери, онда нема потреба за увођењем посредника за његово решавање. У супротном се одлучујемо на индиректно изучавање оригинала, преко његовог модела. У зависности од циљева и задатака наставе, садржаја градива, узраста и предзнања ученика и сл. користе се разне врсте модела: материјални и апстрактни.

У наставној пракси природно - математичке и производно - техничке области ти модели често ће бити математичко - кибернетички, што извире из количинских и просторних димензија тих појава.

Након одлуке о увођењу математичко - кибернетичког модела у процес решавања проблема, даље активности на оригиналу су усмерене на стварање информационе базе моделовања. На основу релевантних података о оригиналу, до којих се долази одговарајућим мисаоним операцијама, приступа се избору, односно дефинисању модела и одређивању услова под којима он важи.

У следећој фази се приступа решавању модела. У случају класичних испитивања, односно решавања математичких модела, резултати су експлицитни и конкретни. Моделски експерименти или симулација у настави замењује оригинал, односно прекида експериментисање на оригиналу и пружа релевантне информације о њему - у облику бројчаних података, графикана, функционалне зависности и сл. што је корисно за схватање и даље истраживање проблема.

Резултатима моделовања треба дати одговарајућу интерпретацију у области оригинала. Од важности је, такође, и провера решења у сфери оригинала.

Педагошки допринос метода моделовања у почетној настави математике

Основне релације између оригинала, субјекта моделовања и модела указују на следеће могућности ове методе:

1. Ученик сам, у групи, или уз помоћ наставника:
 - анализира оригинал и стиче основна знања о њему,
 - доноси одлуку о увођењу модела,
 - врши избор модела,
 - решава модел, врши моделски експеримент, односно симулацију,
 - интерпретира добијене резултате у области оригинала,
 - нова сазнања уграђује у свој систем знања и проверава их.

Према томе, ова метода је активна наставна метода, јер претпоставља мисаоне активности ученика у свим фазама, како стицања, тако и примене знања.

2. Модели, на основу хомологије између елемената и особина објекта и модела, омогућавају рационално и ефикасно откривање скривених и суптилних релација у оригиналима, пружају нове информације о тренутном и будућем стању и понашању реалних система. Упрошћавајући, проблеми су прилагођени школским и ученичким могућностима.

3. Моделовање је адекватна метода за изучавање многих садржаја у природно - математичкој и производно - техничкој области, јер је у складу са природом проблема у тим областима, могућностима ученика и тенденцијама информатизације наставе.

Од наставно - логичких поступака анализа доминира код стварања информационе базе моделовања и при испитивању математичко - кибернетичких модела. Апстраховање игра значајну улогу у процесу одређивања релевантних фактора формирања, односно избора модела, како код стварања, тако и код примене модела. У фази стварања модела, на основу анализе појединачних оригинала и одређеног апстраховања, синтетизира се релевантно заједничко својство појединачних сличних оригинала. У поседу општег модела понашања неке појаве, а на основу, опет одређених анализа, упоређивања и апстраховања, затим утврђивања аналогije између модела и оригинала, дедукцијом се долази до конкретне примене модела, односно до његове актуализације.

Испитивање - решавање математичко - кибернетичких модела се остварује кроз математичку анализу, математичке операције, по формалним правилима математике, односно преко анализе - синтезе, индукције - дедукције, итд. на бази експеримената на моделу.

Успостављање релација између конкретног и апстрактног, и обрнуто сложен је процес, па се због тога у тој фази моделовања често служимо графичким методама, да би материјализовали неке апстракције и тиме лакше премостили јаз између конкретног и апстрактног.

Интерпретација добијених резултата заснива се на конкретизацији добијених апстрактних форми, на објективној аналогiji између оригинала и модела.

Предности и недостаци методе математичко – кибернетичког моделовања у почетној настави

Насупрот формалном математичком описивању појава, метода математичко - кибернетичког моделовања у настави има моделску димензију, јер имплицира посредно, индиректно, моделско изучавање оригинала и успостављање веза између улазних и излазних величина симболичког система са одговарајућим величинама оригинала, као и поједностављење проблема, развијање интелектуалних способности ученика и сл., што је од изузетне важности из аспекта наставе.

Поред изнетих позитивних особина и предности, ова метода има и своја ограничења и недостатке. Њене могућности и ниво њене примене у нижим разредима основне школе су свакако ограничене, како због узрасних особина ученика, тако и због непознавања одговарајуће математичке апаратуре у тим разредима.

Међу недостацима ове методе се могу сврстати и високи интелектуални захтеви од ученика. Ово се истовремено може схватити и посебном врлином методе, јер тиме се иницира интензивнији интелектуални развој ученика. Предмет расправе о овој методи, такође могу бити и недостаци индиректног изучавања одређених појава. Међутим, принцип рационалности, еконо-

мичности, па често и саме могућности изучавања, управо говоре у прилог индиректних метода изучавања.

Психолошке основе методе математичко – кибернетичког моделовања у почетној настави

Примена математичко - кибернетичких идеја, метода и модела у природно - математичкој области је веома рационална и ефикасна метода сазнања и решавања проблема (Пинтер, 1988.). Међутим, сагледавање њеног места и улоге у почетној настави претпоставља и познавање психолошких аспеката овако конципиране наставне методе.

Основни интелектуални нивои у развоју детета

Развој мишљења детета је постепен и пролази кроз разне фазе. Према Пиажеу (Piaget, 1978) три су основна нивоа у интелектуалном развоју детета:

- ниво осета - кинестетички ниво, када дете учи на основу манипулација стварима (до 6. године живота). То је период формирања првих, недовољно самосталних представа и појмова. Дете у овој фази, у фази интуитивне интелигенције није у стању да врши груписање менталних оспарција и логичких релација. Своје закључке слаже један поред другог, уместо да их повезује и сједињује у једну логичку целину.

- ниво конкретних операција (од 7. до 11. године). Појмови и проблемско мишљење су још увек везани за конкретне активности и предмете и дете није у стању да врши мисаоне операције са апстракцијама, али већ тражи узроке, поставља многа суштинска питања и тиме и себе мотивише на даљи развој.

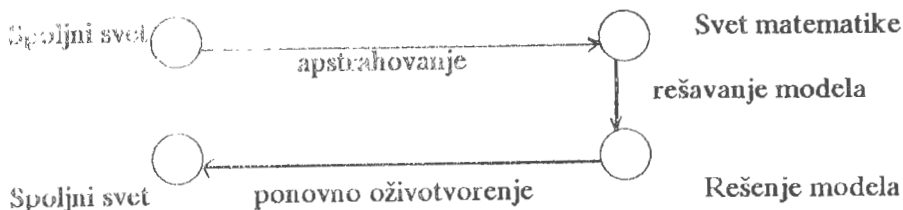
- ниво формалних операција (интензивно се развија од 11. до 14. године). Развој мишљења у овом периоду тежи ка равнотежи у психи детета. На разне утицаје (посебно неповољне) спољног света, који ремеће психолошки мир детета, активира се разум, да би пронашао компензацију за изгубљено и вратио психолошку равнотежу детета. Мишљење је у стању да пробије оквире простора и времена, постаје независно од објеката и конкретних активности детета и у могућности је да прелази границе реалности. Од овог периода дете је способно да оперише апстракцијама, појмовима и симболима.

Многи други савремени психолози (Давидов, Елкоњин, Семадени, Брунер, Ленарт) сматрају да се способности апстраховања и операције са апстракцијама јављају код детета и раније, у 7-8. години живота. Дете, нпр. може да веже камен о уже и да га назове псом, слично, нацртане тачке могу му представљати лутку итд. По овим ауторима, у области математике формирање апстракција и однос апстрактног и конкретног је специфичан. Између њих постоји стално узајамно дејство. Апстракције морају бити поткрепљене битним конкретним садржајима, а њихова што шира примена омогућује да апстрактни садржаји постану конкретни. У том случају код решавања конкретних проблема се препознају и примењују општи принципи. Према томе, пут од конкретног до апстрактног мора бити темељно грађен и довољно

нирок, да би био „двосмеран“, да би омогућио кретање и у супротном смеру, од апстрактног до конкретног. То подразумева и примену низа мисаоних операција.

Мисаоне операције у процесу примене математичко – кибернетичког моделовања

Према Скемпу (Skemp, 1975.), основне мисаоне операције приликом моделовања у настави, шематски се могу приказати на следећи начин:



Психолошки аспекти стицања знања су класични проблеми психологије, међутим психолошки проблем примене знања су знатно мање истражени. С обзиром на то да су проблеми примене знања од посебног интереса за овај рад, неопходно је један краћи осврт на досадашња искуства у тој области.

Кудрјавцев (Кудрјавцев: 1961. 305-332), основне психолошке проблеме у настави на релацији апстрактно - конкретно види у следећем:

- приликом усвајања знања у свести ученика стварају се затворени системи асоцијација,
- ученици се сувише везују за примењена уска очигледна средства,
- ученици не диференцирају битне и небитне карактеристике појмова и због тога у пракси не знају да одвоје битне од небитних карактеристика појава. Све ово је основа за претежно продуктивно мишљење ученика. Основна знања треба да представљају само средства, а оспособљавање за решавање проблема треба да постане циљ савремене наставе. Није прихватљива, иначе доста раширена пракса, по којој се примена знања савлађује одвојено од теоријских основа.

Неки савремени психолози (Кудрјавцева, Јакобсон, Кудрјавцев и Зикова) указују на то да се теоријска знања ученика недовољно актуализирају у психовој свести, пре свега због ниског нивоа мисаоних операција, анализе - синтезе и апстраховања. Појма Флешнеру (Fleschner, 1958: 77-128), очигледност, ако је она уска, често кочи применљивост стечених знања, јер задржава одговарајуће асоцијације у једној равни. Такође и раније животно искуство може да кочи актуализацију неадекватно стечених научних сазнања.

Према Калмиковој (Калмикова, 1958: 130-157.), усвајање теоријских релација у конкретним ситуацијама иде путевима сазнања дате теорије. Ти

путеви треба да буду проходни за ученике; ако нису, знања ће остати на нивоу конкретног, или ће „лебдети“ у сферама апстрактног. Интересантно је приметити да ученици често боље решавају апстрактне задатке, него практичне проблеме помоћу одговарајућих апстракција. Ове тешкоће на границама апстрактног и конкретног сасвим су природне, јер увођење нових појмова, принципа и законитости заснива се на „апстракцијама првог реда“, док истицање већ савладаних апстракција у конкретним проблемима захтева специфичну апстракцију, „апстракцију другог реда“. Дакле, научени закон, принцип и сл. треба да се препознаје у маси конкретних података. Што је задатак конкретнији, јавља се са више споредних података и представља тежи проблем и за апстраховање првог и другог реда.

Кудрјавцев (Кудрјавцев, 1959) наводи да већина ученика услед лоших навика и писког пивоа апалитичности у раду уместо да тражи познате принципе и законитости, доноси одлуке на основу спољних школских форми (механичка актуализација). Често се ученици оријентису према оним стварима које би требало занемарити. Не повезује се теоријско знање и пракса, већ очигледност приликом стицања знања са очигледности практичног проблема. Тиме се однос теорије и праксе јавља само на нивоу очигледности. Њихове „апстракције“ се употребљавају само у конкретним случајевима, идентичним са оним помоћу којих су и стварани. Децпава се да се поводом решавања проблема активира научно градиво, и то у првобитној верзији, не у функцији решавања проблема већ као циљ за себе. Међутим, циљ је да се у проблемима праксе открију теоријске релације и да се на основу њих решавају ти проблеми и обрнуто, да се теорије актуализирају у области практичних проблема. То захтева доминацију продуктивног мишљења над репродуктивним, као и способност препознавања предуслова и суштине савладане теорије у новим, конкретним ситуацијама и апстраховање небитних особина и околности.

Резултати ових истраживања указују на то да се претпоставке успешне примене знања, као што су: диференцираност, флексибилност, уопштеност, функционалност, могућност актуализације и сл., морају обезбедити још у процесу стицања знања. Проблеми применљивости знања се не решавају правилним усвајањем знања, али је то предуслов за примену знања на решавање проблема. Адекватан пиво мисаоних оспрација приликом анализе проблема и одговарајућа актуализација, као и довољна количина и организованост сазнања, такође су битни елементи применљивости стечених знања. Примена као интелектуална способност јавља се бап у виду високог нивоа мисаоних оспрација. У ствари „практична ситуација треба да детерминише актуализацију сазнања, мисаоне оспрације и смер мишљења.“ (Nagy, 1979: 51). Дакле, битно је да ученици сваки проблем схвате и третирају теоријски, на пивоу њихових сазнања, и да се актуализација сазнања, као резултат продуктивности мишљења, јавља у повим релацијама.

Прелаз са конкретног на апстрактно и обрнуто знатно олакшавају разни графички модели, који чине извесне мостове између њих. Шема је у односу на конкретну ситуацију апстрактна, а у односу на теоријска сазнања конкретна.

Нивои мисаоних операција у математичко – кибернетичком моделовању

Квалитет схватања и решавања проблема, кроз чије призме се оцењује и ниво примењиваних мисаоних операција, веома су различити, у зависности од степена уочавања релевантних фактора и нивоа актуализације теоријских знања. Према Нађу (Nagy, 1979: 84), у математичко - кибернетичком моделовању постоје следећи нивои примене мисаоних операција:

- Нулти ниво - који резултира делимичном схватању проблема на основу репродуктивних знања. Ученик не узима у обзир конкретне услове задатка, већ једноставно репродукује знања на нивоу очигледности уџбеника или наставе. Активне мисаоне операције се остварују на веома ниском нивоу, а теоријска знања се не актуализирају и реализују током решавања проблема.

- Први ниво - који подразумева конкретно, оперативно схватање проблема. У одсуству самосталног мишљења, уместо интелектуалне оријентације, проблем се решава у области практичних операција.

- Други ниво - који имплицира теоретско схватање проблема. На овом нивоу ученик делимично актуализира одређена теоријска знања и проблем решава на нивоу апстракција, али не води довољно рачуна о свим релевантним факторима проблема и о њиховом међудејству.

- Трећи ниво - подразумева потпуно схватање проблема. Ученик на основу анализе проблема узима у обзир све релевантне факторе и њихова дејства и међудејства и то на нивоу теоријских сазнања.

Испитивања Нађа (Nagy, 1979: 84) и других показују, да је, нажалост, у основној школској пракси најчешће присутан нулти и први ниво примене мисаоних операција, нешто ређе други, а само у изузетним случајевима, и то углавном у вишим разредима, и трећи ниво.

Закључак

Резултати досадашњих психолошких истраживања у области примене методе математичког моделовања у основношколској настави указују на могућности, неопходности, путеве и проблеме повезивања теорије и праксе у тој настави. У нижим разредима основне школе, због степена развијености ученика, фронтално је могуће применити само апстракције нижег степена, до којих ученици долазе непосредним односом према стварности, док у вишим разредима постоји могућност и примене апстракција вишег степена.

Одговарајућа методички поступци, како код формирања појмова, законитости, и сл., тако и код примене истих, могу дати значајан допринос повећавању ефикасности примене математичко - кибернетичког моделовања у настави основне школе.

Литература

1. Jean Piaget: Szimbólumképzés a gyermekkorban, Budapest, 1978.
2. Ricard R. Skemp: A matematika tanulás pszihológiája, Budapest, 1975.

3. Kudrjavcev T. V.: Vzaimootnosenjija teoretceskih znanjij i prakticeskij dejtvij. Sb. Primenjenjija znanjij, Moskva, 1961.
4. Mencinskaja N. A.: Az ismeretek alkalmázásának pszihológiája a tanulók iskolai gyakorlatában. Magyar Pszihologiai szemle, 3. Budapest, 1961.
5. Nagy László: Az ismeretek alkalmazásának pszihológiai problémái, Budapest, 1979.
6. Kalmikova Z. I.: Urovnji primenjenjija znanjij k resenjiju fiziceskih zdac. Sb. Pszihologija primenjenjija znanjija, Moskva 1958.
7. Mayer Г.: Кибернетика и наставни процес, Школска књига, Загреб, 1968.
8. Пинтер Ј.: Метода математичко - кибернетичког моделирања у настави природно - математичког подручја у општем образовању. Математика, бр. 2. Загреб, 1988.
9. Флессхнер Е. А.: Психологија усвојенија и применјенија сколијиками нјескаторих физицескиј понјациј. Сб. Психологија применјенија знанји, Москва, 1958.
10. Восманова М. Е.: Психологија voprosi primenjenjija graficeskih shem ucescimisja na posalnih klasov v procese resenjija aritmeciceskih zdac. Sb. Primenjenjije znanjij o ucebnoj praktike skolnjikov, Moskva. 1961.

Др Драгољуб Гајић
Учитељски факултет
Сомбор

НОРМА 2-3/1995.

Стручни чланак

UDK: 372. 880. 861

BIBLID: 0353-7129, 4(1995) 2-3P.

Датум пријема: 25. 08. 1995.

Summary: Contemporary metodics of literature teaching goes from experience of work toward its comprehension. That makes pupil ready for aesthetical experience and evaluation of a literary work. As to the teaching of novel, there are two different models possible. Interpretations of a novel could be: analyses of characters, problemmed-thematic interpretation, integral interpretation, and, rarely, with significant limitation, stylistically-composition interpretation.

Problemmed-instruction searches for development of pupil's personality, and consequently an interpretation begins with problem positioning. By checking pupil's experiences of a work a discussion goes from the experience of the work toward its cognition. A novel should be interpreted by itself and pupils should be trained for that kind of analyses enriching their expressed possibilities and acquiring better experience and evaluation of a work. A literary work is observed as a concrete totality of art. -

Key words: metodics of literature instruction; methods of interpretation, motivation for reading, homework

*

ОБРАДА РОМАНА ЗА ДЕЦУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Роман за децу је, условно речено, и ужи и шири појам од појма романа. Као и сва дела која деца читају или присвајају за читање, морају да буду у интелектуалној и психолошкој равни детета. Даровит писац за децу у свом делу за децу доводиће до хоризонта свести и до хоризонта рецепције свет који се отвара пред децом, ствараће јунаке који имају слободу кретања у простору, разноврсне и изазовне могућности да бирају и да се опредељују пред разноврсним животним искушењима.

Књижевна дела која деца данас читају тематски су разноврсна. Историјски романи о Другом светском рату издвајају се тежњом да истинито прикажу патње, страдања и подвижништво деце. Роман са том темом је још у настајању. „Жанровски костур романа далеко је још од окоштавања и ми још не можемо да представимо све његове пластичне могућности”.* Приказујући учешће деце у рату, писци сагледавају могућности деце да се својим делањем одреде у временима деоба и размеђа.

Дете се према свету поставља као вечито запитано биће. Свет који окружује дете покреће његову машту и осећања, буди у њему оптимизам, веру у човека и веру у себе.

* Михаил Бахтин, Еп и роман, Савременик, бр. 8; 9, стр. 120.

Посебно су деци занимљива дела у којима су писци успели да проговоре „из детињства“, у којима је свет детињства испуњен игром, стваралачком маштом и драматичним и узбудљивим доживљајима при самосталном сазнавању света, самосталном савлађивању препрека.

Од наставе књижевности у основној школи захтева се да уважава савремена схватања о ученику и о улози књижевности у обликовању и развијању интелектуалног живота ученика. У настави књижевности се полази од доживљавања ка сазнавању дела. Ученик треба да буде естетски субјекат у настави књижевности. Учитељ наставом књижевности оспособљава ученика за естетско доживљавање, развија и изоштравља његов критички дух и оспособљава га да самостално вреднује прочитана књижевна дела. Све то треба да допринесе стварању књижевног укуса ученика. Како је доживљавање уметничког дела условљено укупним образовањем ученика, његовим животним искуством и хоризонтом свести, тумачење дела у настави у основној школи мора да буде подешено према ученику.

Савремена настава књижевности у средиште ставља ученички естетски доживљај. Књижевно дело је уметничка творевина и у ученику прво изазива естетски доживљај, али тај првобитни доживљај није и естетско сазнање о делу. Да би се дошло до естетског сазнања, треба поћи од учениковог доживљаја. „Битно је - ипак - да школска интерпретација мора да узме у обзир и доживљајно - интуитивну и логичко - интелектуалну страну учениковог приступа дјелу..."*

Настава књижевности у основној школи углавном остаје у оквиру доживљавања, али то не значи да на неким делима учитељ погодним питањима неће успети да омогући ученицима и сазнавање књижевног дела.

Овако схваћена настава књижевности омогућује потврђивање ученикове личности, а у средиште проучавања смешта уметничко дело које је деловало на ученика.

Роману за децу могуће је у четвртог разреда основне школе приступити као конкретном тоталитету и применити разне методе рада: метод рада на штиву, дијалогски метод, самостални ученички писани радови или усмено излагање, анкета и стваралачки задаци. Јасно је да се на било ком књижевном делу не могу тумачити исте појаве.

Тумачења романа у основној школи могу да буду:

- тумачење уз помоћ анализе ликова;
- проблемско-тематско тумачење;
- целовито тумачење, и, ређе,
- са битним ограничењима, стилско-композиционо тумачење.

Чини се да је у савременој настави књижевности у основној школи мало пажње посвећено подстицању ученика за читање. Тај претходни део посла је врло значајан за тип наставе за какав се залаже савремено схватање тумачења књижевног дела.

* Драгутин Росандић - Мирослав Шицел, Приступ настави књижевности, Завод за издавање уџбеника, Сарајево, 1970, стр. 9.

Да би подстакао ученика да читају, учитељ може пре обраде романа да прочита најужбудљивији или најзанимљивији део или део у коме је срж теме романа. О неком роману учитељ може нешто занимљиво да исприча, може да прочита део из неке критике, може да прочита рад неког ученика из раније генерације, може да поразговара са ученицима о делу са сличном тематиком, може да поразговара са ученицима о филму са сличном темом или о позоришној представи, телевизијској емисији, књижевном сусрету са неким писцем и сл. Ученике може да побуди на читање и ученик који је прочитао дело, или доживео нешто слично, па о томе нешто исприча ученицима. И домаћи задатак који су ученици добили у вези са претходно обрађеним романима може да буде подстицај за читање. Сви ови поступци указују на више могућности, али и на потребу да ученици буду подстицани на читање.

Циљ обраде на часу је да осмисли и пробуди ученичка запажања и да их подстакне на самостално читање. Обрада романа подразумева претходни ученички самосталан рад на делу. Да би ученици могли да раде самостално код куће, треба им задати домаћи задатак на листићима (за групе и појединце). Питања ће усмеравати ученика на пажљиво читање, уочавање, белажење и записивање реченица које ће им помоћи да нешто тврде, бране, оспоравају, оповргавају, објашњавају и оцењују. Ученици треба да се припреме и за усмено излагање. Овако постављени задаци потискују из наставе књижевности уобичајен поступак у обради романа који се своди на врло штуро препричавање.

У четвртном разреду учитељ би могао да примени још неке поступке подстицања ученика на читање. Може да понуди ученицима да питања за тумачење дела саставе код куће после читања. Сви могу да припреме питања, сви да питају и сви да одговарају. Оваквим захтевом стављамо ученике у активан положај који ће нам открити шта ученици запажају, која их питања муче, каква су им знања, занимања и књижевна култура, како су доживели дело, колико смо их претходним радом припремили за такву врсту рада, шта је за ученике битно у књижевном делу и који је жанр деци приступачнији.

Домаћи задатак пре обраде романа може да буде да ученици припреме питања, а ученице да одговарају, па за следеће дело обрнути улоге.

Из питања и задатака који им је учитељ раније задавао ученици су могли да науче како и о чему треба питати.

Час може да почне оптужбом дела, излагањем ученика коме се дело није допало. За такво излагање ученици треба добро да се припреме.

Присталице проблемске наставе теже развијању ученикових мисаоних способности. Неке романе, према томе, можемо тумачити стварањем проблемских ситуација или захтевом од ученика да уоче главни проблем дела и да настоје да га објасне делом јер је дело предмет тумачења и дело тумачимо њим самим. Проблем или проблеми могу да се решавају колективно, групно или појединачно, а на часу, али би ученици морали да се припреме за излагање на часу.

Задатак наставе књижевности у основној школи је да припреми ученике за постепено све сложеније доживљавање дела и да их оспособљава за само-

стално усмено излагање, да обогати речник ученика и тиме развија љубав према језику, љубав према лепој речи и осећање за лепу реч и лепо излагање. Да би се то постигло, ученици треба да се припремају код куће, да напишу главне мисли излагања, да направе редослед и везу међу мислима, да пронађу и да забележе лепу реч или реченицу у делу, да се припреме да својим излагањем нешто бране или потврђују.

Испитивањем ученичких доживљаја романа почиње рад на часу. Тиме се стварају услови за примање уметничког дела. У овом уводном делу часа треба примењивати разноврсне поступке да би се избегла једноличност у раду. Тим поступцима откривамо доживљајне и сазнајне могућности ученика и усмеравамо их ка делу. Тако се остварује начело повезивања књижевног дела са искуствима ученика.

Доживљајна мотивација може да се оствари на почетку часа ако се од ученика захтева да у своје свеске за школски рад напишу одговор у вези са кључном речи (тематском речи, подстицајном речи). Кључна реч неког дела може да буде дружина, вођа, страх, пустоловина, рат, друг, другарство и сл. Ученицима се каже да имају пет минута да напишу одговор на шта помисле, чега се сете кад чују ту реч или шта за њих значи та реч. Док ученици пишу, учитељ иде између редова и уочава одговоре које треба прочитати и о којима треба поразговарати. Истовремено уочава какве су ученичке мисли, осећања и доживљаји, какве су разлике и сличности у доживљавању и изражавању. Разговор о ученичким одговорима може неосетно да пређе на разговор о роману по начелу сличности или супротности у одговорима ученика.

Често се у настави књижевности суочавамо са појавом да ученици због разних узрока не прочитају књигу. Како проверавати да ли су ученици прочитали дело? На почетку часа учитељ може од ученика да захтева да у своје свеске напишу која сцена у роману им је најузбудљивија, најсмешнија, најтужнија, најлепша и сл. Док ученици буду читали одговоре, открићемо који ученици су прочитали роман. Ученички одговори могу да буду повод за расправу о делу јер тумачење може да почне од тих ученичких одговора.

Час обраде књижевног дела може да почне и препричавањем уколико желимо да тумачење дела почне уочавањем композиционе структуре дела. Тако можемо да приступимо делу Свемоћно око Чесе Вуковића јер су догађаји на почетку необјашњиви, а објашњени су неколико страница касније.

Разговор о роману Бела Грива може да почне питањем: Зашто се роман зове Бела Грива? На шта упућује реч бела? На шта сте помислили кад сте прочитали ту реч?

О чему говори роман? Овим питањем ћемо podstaћи ученике да одреде тему романа и да га и, нехотице, жанровски одреде. Шта вас је у роману олушевило, узбудило, потресло, учинило поносним и срећним? Који су ликови у роману? Какав је лик дечака Фолка? Рене Гијо карактерише свог јупака спољашњим описом и обавештењима о њему. Ево какав је пишчев спољашњи опис: „Дечак је био висок и мишићав за својих дванаест година“. Зашто је опис овако кратак? Касније писац допуњује опис: „Пропао је прстима кроз косу, која му је, оштра као шибље, падала на очи и лице обликовано знојем“.

Много више писац описује доживљавање и унутрашњи свет дечака Фолка. У првој реченици открива да је Фолко пажљив и искусан посматрач: „Вода и даље опада, помислио је Фолко“. И одмах затим додаје реченицу: „Фолко је добро познавао све водене путеве мочваре Камарге“. Такође указује и на Фолков емоционалан однос према мочвари: „Мочвара је била његова својина, његова дивна земља“. „Често је одлазио у мочвару сам у чуну деде Еузибија, у жељи да је што боље упозна. Осећао се као краљевић који обилази своје краљевство“. „То огромно пространство плавог неба и мирних вода припадало је њему, Фолку“.

У делима за децу често се говори о односу младост - старост. У овом роману је приказан однос деде и унука. Деда и унук се сукобљавају јер је дечак Фолко себи већ пронашао узор у понашању у ловцима на дивље коње. Његов деда жели да му унук буде рибар, а дечак Фолко је „мислио да нема лепшег заната од заната гардијана. Човек је целог дана на коњу. Јури и тражи крда прних бикова... Хвата и кроту дивље коње“. У овим мислима дечака Фолка је и објашњење његовог каснијег везивања за Белу Гриву.

Фолко је дечак са развијеним унутрашњим светом. Док је сам у чамцу, „он је утонуо у сањање“.

Како су дочарани сусрети Фолка и Беле Гриве? Они су описани у градицији. Први сусрет писац описује овако: „А онда је Фолко одједном угледао, ту, сасвим близу, помало нејасну слику која се одражавала на површини воде, благо усталасане и блиставе као огледало“.

„На овом огледалу огртавала се бела прилика са два нежна уха и два велика тамна ока која су се отварала и поново затварала“.

„Фолков занесени осмех као да је опчинио младу плашљиву животињу. Ждребе је широм отварало своје благе и помало тужне очи“.

Брзину и силину доживљаја дивљег ждребета после Фолковог неуспелог покушаја да га помилује писац дочарава приповедачким аористом. Радње врло кратко трају и брзо се смењују: „Истог тренутка сину пламен у огромним очима ждребета. Оно поскочи, нагло се пропе, а затим се једним скоком, сагнуте главе, баци у страну“.

Фолко је нежан према животињи. Одмах је заволео коњића и зажелело да буду пријатељи. А „коњић као да је привлачио Фолков глас, глас нежнији од миловања“. Фолко је уверен да ће њих двојица бити пријатељи: „И нас двојица бићемо пријатељи“.

За разговор са децом врло је занимљиво питање зашто Фолко прижељкује пријатељство са Белом Гривом. Деда се не односи према њему пријатељски. За свог унука каже да је неваљало дериште. Не показује нежност према њему. Једино се према њему пријатељски опходи старац Антонио, али је ретко и мало са Фолком. На Фолка би могло да се примени оно што каже Ново Вуковић у књизи Увод у књижевност за децу и омладину о потреби деце да се друже са животињама. Деца се у свету одраслих осећају несигурном, па у дружењу са животињама траже и налазе компензацију и успостављају психичку равнотежу јер се у свету одраслих не налазе добро. Слике у роману

у којима је дочарано Фолково доживљавање Беле Гриве у контрасту је са оним што Фолко доживљава у кући од деде или на манади од газде.

Како је описан други сусрет Фолка и Беле Гриве? Фолко се овако обраћа свом белом коњу: „То сам ја, Фолко... Пријатељ!" Али пошто су гардијани хтели да ухвате Белу Гриву, „сада се у животињи одједном пробудио дивљи нагон". „Фолко испружи руку да одвеже пријатеља, али је нагло повуче. Бела Грива је замало није растргао".

„Али ждребе се бојало..."

„...то више није био доброћудни коњић..."

То је преломни тренутак у односима Беле Гриве и Фолка. „Дечак је схватио да је дошао тренутак њиховог упознавања, тренутак пријатељства". У овој сцени се потврђује схватање да деца воле да се друже са животињама јер и животињама, као и деци, треба заштита и помоћ.

Шта је дотад осећао дечак према Белој Гриви? Осећао је занос и дивљење. „Од сусрета са ждребетом дечак је сањао само о дивном белом коњићу, који је могао да му буде пријатељ".

Опис Беле Гриве при трећем сусрету са Фолком је потпунији. Бела Грива „... сада није имао ни једне беле длаке. Плашт му је слепљен, блатњавосив. Рсп му је висно опуштен, сув као конопац. Глава му је падала, као да је била претешка за танак испружени врат". Треба упоредити прву слику са овом и тражити од ученика да уоче разлику и да објасне зашто је сада опис овакав и зашто је потпунији.

Све дотле писац је Белу Гриву представљао из перспективе свести дечака Фолка. Када о Белој Гриви говори Антонио? Како? Зашто? За Белу Гриву старац Антонио каже да је веома леп коњ. И додаје: „Једног дана биће вођа чопора". Ту реченицу Фолко понавља кад мисли на Белу Гриву и верује Антонију јер овај добро познаје коње. Антонио говори и о кобили Рити, мајци Беле Гриве, речи које задивљују Фолка: „Има и на кога да буде овакав - рекао је старац гордо. - Рита је била једна од најпоноснијих кобила које сам видео. У своје време је била краљица манаде. Погледај само како се усправља ово ждребе!"

После тога је потпунији опис Беле Гриве који треба да потврди истинитост речи старог Антонија. Опис дочарава оправданост Фолковог дивљења према Белој Гриви: „Био је полетнији од осталих коња. Груды су му биле широке, снажно грађене, а немирне ноге састављене од самих мишића". „Опасан коњ, вреле крви, ватрен и жесток". У поређењу са првим описом Беле Гриве, овај указује да је коњић порастао, да је протекло неко време од првог сусрета.

Којим речима писац дочарава Фолков однос према Белој Гриви? Фоко је „сањао о Белој гриви... непрестано је мислио на свог пријатеља, на белог витеза". За Фолка је дивљи коњић сада Бела грива, пријатељ и бели витез. Фолко је стално мислио на пријатеља..., дочаравао је слику белог витеза. Онда деда тачно каже за Фолка да је његова мала глава пуна коња. И Беле Гриве.

Тек кад су читаоци много сазнали о Белој Гриви из Фолкових доживљаја и Антонијевих речи, писац описује, карактерише Белу Гриву.

У овом роману лик Беле Гриве је заокругљен, заобљен. Стално се пред читаоцима развија, из догађаја у догађај читаоци о њему сазнају нешто ново, што допуњује слику о Белој Гриви. Писац овако описује, карактеризује Белу Гриву: „Бела Грива је поскочио, ударио Френкија посред груди и побегао великом брзином". И Бела Грива је „огромним скоком прескочио јарак, заглибио се у муљу и наставио трку". Опис је изразито динамичан, сва запажања о Белој Гриви откривају га у акцији, у тежњи да буде свој и слободан.

Писац и други пут описује Белу Гриву и подсећа читаоце на Антонијев суд: „Као што је Антонио рекао, Бела Грива као да је био саздан од гвожђа. Коњи гардијана су једва успевали да га прате. Пастув је сваког часа мењао правац, његова дивна грива је лепршала на ветру, реп му се вијорио као перјаница, као бели пламен".

У одбрани своје слободе, „потпуно помахнутао, Бела Грива је био спреман да људе раскине зубима или да их измрцвари копитама".

Следећи сусрет, после успелог бекства белог витеза, Фолка и Беле Гриве писац овако описује: „Фолко је у дну шевара угледао високу белу прилику". „Грива ми је била рашчупана. Густе праменови са чела висили су му преко очију скривајући половину главе". Како се сада понаша Бела Грива после овако ружног искуства са гардијанима? „Познао је пријатеља јер није покушао да побегне". Али зато Бела Грива насрће на власника манаде да би показао кога не сматра пријатељем.

При Фолковом сусрету са власником манаде писац допуњује спољашњи опис дечака Фолка: „...босоного дете, разбарушене косе, у капутићу до колена, у панталонама са закрпама, у изношеној кошуљици". Шта то запажа власник манаде?

После тог догађаја власник манаде обећава Фолку Белу Гриву. Шта сада осећа Фолко? „И та мисао (да ће Бела Грива бити његов коњ - Д. Г.) је испуњавала радошћу срце дечака од дванаест година".

Како се понаша Бела Грива када га Фолко лови? Зашто тако? „Изненађен, коњ се пропео, мало поскочио и бесно пројурио, вукући за собом дечака који се срушио у блато не испуштајући конопац". Али „ни за што на свету не би Фолко испустио свој плен".

Опис хватања Беле Гриве и дечакова упорност да ухвати и задржи Белу Гриву изузетно су напети. Тај опис на 53. страни би могао учитељ да прочита као мотивацију за читање овог романа, али и као потврду на каква искушења је спреман Фолко да би Бела Грива био његов коњ.

Кад настаје преокрет у односима између Беле Гриве и Фолка? Кад Бела Грива прихвата Фолка као пријатеља? „Непомичан, али још увек узнемирен, коњ је посматрао малог дивљака чије су очи биле очи пријатеља". У овој сцени за Белу Гриву писац каже само да је коњ, нема ни речи о белој прилици или о белом витезу.

Како је Фолков млађи брат замишљао Белу Гриву због прича које је чуо од Фолка? Бели витез се „малишану привиђао као циновски коњ пламених очију, који уме да говори, као што у бајкама умеју да говоре добри духови". Али кад је видео Белу Гриву, „није веровао очима. Био је опчињен".

Зашто се Бела Грива враћа у манаду?

„...зато је био јачи од свега. Морао је да се придружи својој дивљој браћи" кад је зачуо њихово дозивање.

После повратка у манаду, Бела Грива се сукобљава са Црним витезом (7. глава, стр. 65/66). Тада се обистињују Антонијеве речи да ће Бела Грива постати вођа човора. А Фолко је опет сањао о Белој Гриви.

Бела Грива се сам вратио. Врло је значајно да ученици уоче да Белу Гриву прати сунце у две најзначајније сцене у роману. „У отвору који се испуни сунцем, стојала је чаробна бела прилика..." „У дну великих тамних очију заиграла је искра светлости" У 11. глави Белу Гриву опет прати сунце: Бела Грива се налази „право под сунцем".

Кад Бела Грива потврђује да му је Фолко пријатељ? Бела Грива сам долази да му Фолко превиди рану на ноzi. Фолко тада сања да узјаше Белу Гриву, али се не усуђује.

Зашто стари Антонио не жели да види Белу Гриву? Антонио се боји да ће Фолко видети на његовом лицу да нешто зна о Белој Гриви.

Какав је Фоко кад је Бела Грива код њега? Најбољи одговор је пишчев опис: „Блиставих очију и блиставог осмеха, на блиставом сунцу, овј дечак сиромашних рибара у избледелим прџама био је леп као неки дечак из бајке". Зашто је у овом опису три пута употребљена реч блистав? Зашто је слика у контрасту: блистав осмех - избледеле прџе?

Како се понаша Бела Грива кад Фолко покуша да га узјаше? „Бела Грива се нагло пропе и одскочи. Није више чуо глас пријатеља. Био је опет дивљи коњ чија је крв узаврела јер је човек покушао да га узјаше".

Због чега је Фолко застрепео у циркусу? „Тај дивни коњ у снежно белом плашту", кога је гледао на сцени, „измицао је својим гониоцима и њиховом ласу. У средини... коњ се одједном зауставио, исправио, спреман за борбу". Бела боја и понашање овог коња неодољиво подсећају на Белу Гриву, на сцену хватања Беле Гриве у манади.

Какву препреку савлађује Фолко кад је Бела Грива опкољен са једне стране гардијанима, а са друге стране ватром? Фолко клизи по узаном јарку пуном блата и прелази пламену ограду. Какав је Фолко тада? Фолко је изузетно храбар. Спреман је на највеће подвиге да би спасао вољену животињу. Улетео је у ватру која је опколила Белу Гриву. Тек тада је успео да узјаше Белу Гриву и да прескочи ватрену ограду.

Завршна слика најпотпуније открива зашто је Фолко заволео Белу Гриву и зашто Бела Грива дозвољава да га Фолко узјаше. Ма колико Бела Грива био снажан коњ, њему је потребна дечакова помоћ. Дечак не мисли на себе и на опасности, већ помаже пријатељу, брине о њему и штити га. Право пријатељство се показује у невољи.

Да ли се у завршној слици крије порука дела?

Који су ликови одраслих и како су описани? И за ликове одраслих писац употребљава исти начин карактеризације. Спољашњи опис и радње и поступци јунака откривају какви су. Фолков деда је „старији човек препланула лица и потпуно седе косе". Он не воли што се његов унук толико одушевљава

коњима, али ће дозволити свом пријатељу Антонију да његовог унука Фолка одведе у циркус и гледаће благонаклоно на њихово пријатељство. Ту имамо онај чувени опис приближавања младости и старости.

И о Антонију је пишчев опис, спољашња карактеризација: „Антонио је био сав искривљен од реуматизма. Не може сам ни да узјаше ни да сјаше с коња. Он уме да се шали, па и о себи шаљиво каже Фолку: „Знаш да у седло упаднем као мачак у врећу". Антонио је добар познавалац коња, па Фолку говори о Рити и о Белој Гриви. У најужбудљивијој сцени у роману - опису хватања Беле Гриве - Фолко се сећа Антонијевих речи: „Бела Грива се очајнички борио".

Зашто Антонио отвара врата да Бела Грива побегне? Антонио и тиме показује да добро познаје ђуд дивљих коња. Једини се Антонио усуђује да власнику манаде спомене да је Фолку обећао Белу Гриву и једини је он, иако болестан, кренуо да обавести Фолка да се спрема нова хајка на Белу Гриву.

Какав је лик власника манаде? Он нема имена, а коњи га имају. Он Белу Гриву назива проклетом животињом. Он не уме да воли коње као Фолко јер у њима види само новац, само робу која се може продати. Он у бесу обећа Фолку да ће Бела Грива бити његова јер није успео да ухвати Белу Гриву, а онда се не држи свог обећања. А Фолко је веровао његовим речима. Тек у последњој сцени романа власник манаде се, увидевши у каквој је опасности Фолко, преобличује у људски лик: „Врати се, дете!... Врати се! Поклањам ти коња, твој је!"

Какав је ток радње? Експозиција је права, у првој реченици је споменут јунак романа Фолко, а убрзо затим он је угледао главног јунака романа - Белу Гриву. Сусрели су се на манади, а заједно ће покушати да побегну из ње.

Убрзо (пред крај прве главе) је заплет романа. Фолко „није ни слутио да су га издалека пратила два човека. Добро сакривена у честару, чекала су да се Фолко удаљи".

Прва драматична сцена у роману описана је као Фолков доживљај помоћу чула слуха: „Фолко је чуо дуго раздируће јечање мајке, која је појурила у помоћ свом ждребету". Онда је описан Фолков доживљај помоћу чула вида: „Фоко је стојао као прикован, веома узбуђен оним што је видео. Пожелео је да потрчи". Тако је потпуније описано оно што је Фолко доживео.

У приповедању је присутно више временска. Има на почетку приповедачевог времена. „О својој пустоловини Фолко ће причати само свом малом брату, после вечере, кад се свећа угаси..." „Пролазила су годишња доба". „Прошле су две дуге недеље". „После неколико дана".

Писац у приповедању наговештава будуће догађаје из перспективе свезнајућег писца да би задовољио дечију радозналост и да би тежиште приповедања било усредсређено на ономе како је и зашто је нешто било, а не на ономе шта ће бити. Прво Антонио каже да ће Бела Грива бити вођа чопора. У 6. глави писац каже: „Дечак није ни слутио да ће срести пријатеља много раније". И последњи наговештај је пред кулминацију са двосмисленим значењем: „Ускоро ће се опст срести. И више се никад неће растати".

Кулминација радње је паљење трске и хајка на Белу Гриву. Неколике перипетије су покушаји дечака Фолка да спасе пријатеља, а крај романа је њихов нестанак у Рони.

Можда би разговор о овом делу могао да почне питањем зашто се роман овако завршава.

Описа природе, с обзиром да се радња одиграва у природи, има више у првом, а мање у другом делу романа јер у другом делу има више догађања. Описи су кратки и сугестивни. Имају уметничку оправданост јер су описи места или времена догађања. Упућивање ученика на уочавање описа природе треба да им омогући да уоче шта писац описује, које детаље издваја и како, којим речима описује природу. Ево описа природе у роману Бела Грива. „На посивелом небу јато пламенаца лагано је остављало ружичаст траг. Велике птице нестајале су у облацима златастим од сунца које је залазило". Пишчев поглед уперен је у висину, а дечакова тежња ће бити узвишена.

„Прохладни ветар повијао је трску. За непун час спустиће се ноћ" (стр. 7).

„Над бескрајном и голом равницом се простирао лак вео магле коју су позлаћивали последњи пламени сунца на заласку" (стр. 15).

„Мрак је био готово потпун. И последњи цврени зрак се гасио на хоризонту". Овај опис природе је у причању после хватања кобиле. Угасила се њена слобода - гаси се последњи зрак.

„У магли, која је била густа и покривала све, Фолку се чини да мало црно дрвеће бежи даље и даље..." Црно дрвеће бежи од Фолка кад Фолко трчи за Белом гривом.

„Мајушне крунице цвстова биле су посуте по води као снежне пахуљице".

Опис природе наговештава бурне догађаје (стр. 63): „Ветар је ћутао, ни трска ни витки бокори жбунова нису подрхтавали. Спремала се олуја".

„А кад је грануло сунце, мали жбунови, који су се пред мајуром купали у воденој равници, заблистали су у лепом свежем зеленилу".

Домаћи задатак после обраде овог романа могао би да буде да ученици напишу другачији завршетак романа.

* * * *

Научно - фантастични роман Свемоћно око Чеде Вуковића је прича о научном проналаску у рукама дечака.

Главни јунак романа је дечак Жељко јер он стално нешто прижељкује. Он машта „о крилима, прозрачним и стреловитим која ће га носити брже од авиона, од звука". Жељко машта о необичним подвизима, али да буде сам.

Који тип карактеризује јунака је употребио писац у овом делу? Писац описује свог јунака. Тежиште је на његовом унурашњем свету. За њега писац каже да се игра сам чамцем и тенком. Жељкова другарица Лела каже за њега да је себичњак и уображенко. Ту је примењен поступак карактеризације да један јунак романа карактерише другог.

Жељко се пред читаоцем мења и развија. Он је заобљен, заокружен лик. То писац изричито каже кад је Жељко у Екваторији: „Он сам није ни примијетио како је за ова два дана - отада је кренуо од куће - престао да буде вјетропорно несташно дијете. Узбуђивао се некако, добио забринут израз. Почео је много више да размишља о ономе што га очекује у незнатим земљама”.

Какав је Жељко? Он помаже изнемоглом човеку, али страхује да се не умеша неко од дечака. У лабораторији још једном помаже истраживачу Југовићу.

Која осећања доживљује Жељко? Жељко прво доживљује радозналост, па страх, али побеђује радозналост. Проналазач Југовић од њега захтева: „Што си видео нијеси видео!”, и тиме наговештава узбудљиве и напете догађаје. Жељко сам себе подстиче на подухвате: „Е, сад ћемо овде да упаднемо. Само опрезно. Сачекајмо, док се срце мало примири”. Писац не крије да се пред непознатим справама Жељко боји: „Жељко се плашио да не додирне какво дугме, жицу или полугу - помоћу којих се даје знак за узбуну”. Тако случајно проналази свемоћно око. Онда опет доживљује страх: „Можда Југовић неће одмах опазити да је покраден”. Жељко сам оцењује свој поступак и свестан је да је то крађа.

Каква је улога упозорења (на 27 стр.) о употреби свемоћног ока? На шта упућују пишчеве речи: „Онај ко влада Свемоћним оком не смије га употребити у своју корист - себично! Чим то уради, Свемоћно око губи једну од својих моћи, мијења се боја сочива...”?

Када Жељко почиње да се мења? После утакмице Жељко помишља да је погрешно што није повео на утакмицу свог друга Драшка. Овај пишчев поступак указује да писац не слика непогрешивог дечака, али његов дечак може да погреша, сам може да увиди своју погрешку и сам може да је поправи.

Шта после тога Жељко сања? У 7. глави описан је Жељков сан да му је Драшко присвојио справу.

Кад сочиво на свемоћном оку постаје црно? Која чуда постиже Жељко уз помоћ Свемоћног ока? На шта га подстиче Свемоћно око? Жељко мапта и замишља. Жељко се из страха од Окана из лабораторије претвара у дива уз помоћ Свемоћног ока, али сочиво постаје црно. Зашто?

Шта чини Жељко да опроба моћ своје свемоћне справе? Шта осећа кад узнемири учитељицу? Како се понаша у учioniци? Он шапуће ономе ко одговара и потврђује да је остао дечак своје генерације, да се није изменио иако има у рукама свемоћно око.

Како је мотивисана Жељкова одлука да отпутује у Снежанију? Отац гласно чита из новина причу о малом болесном Санду. Очигледно је да је реч о реткој и великој опасности за дечака Санда кад о њему пишу и новине.

Како Жељко улази у авион? Уз помоћ Свемоћног ока учини се невидљивим, али се боја сочива сада не мења. Зашто? Како се осећа Жељко у Екваторији? „Би му жао тих простих људи што метанишу пред њим”. Како Жељко размишља о земљопису? Пронађите одговор у 14. глави. Шта Жељко осећа у авиону који захвата олуја? Жељко се налази пред препреком коју не

може сам да савлада, али је савлађује авион. Он се плаши, али мисли на Санда и не плаши се више.

Кад Жељко замало бризне у плач? Кад открива да је Свемоћно око стварно свемоћно? Кад је Свемоћно око добило моћи које је изгубило? Када се Жељко нађе после више узбудљивих препрека које је савладао испред Сандове куће и кад треба да оствари циљ који је себи поставио.

Како су приказани догађаји у Сандовој кући? Приказани су у градацији, нарочито кад писац описује малог Санда и деловање Свемоћног ока. Огромног белог медведа Жељко је претворио у маче. То је насмејало Санда: „Из грла малог Санда избијао је незадржив смијех. Грцав дјетњи смијех. Очи су му пламсале од радости”.

Како је Жељко у Сандовој кући употребио Свемоћно око? Све је чинио да се Санд насмеје и да оздрави. Чиме Жељко још показује да није више себичан? Поклања Санду челичне клизальке. Иако писац није рапије споменуо како се Жељко спремао на пут, овај податак открива да је Жељко био уверен да ће стићи до Санда и да ће му помоћи да оздрави.

Каква се промена догађа у Жељку? Кад је помогао Санду да оздрави, Жељко више не страхује ни од чега.

Кад је Жељку свемоћна справа најдража? „Дража му је од свега на свијету. Ето, она није изгубила своју моћ док је служила племенитом и несебичном дјелу. Она је управо тада била свемоћна. Никоме је Жељко неће дати. никоме и никада!” Да ли је у овим мислима пишчева порука да научни проналасци треба да служе свим људима и да треба да им улакшају и олакшају живот?

Кад је справа изгубила своју моћ? Жељко је употребио справу у своју корист, па је изгубила све своје моћи и зато справа сама тражи да је врати истраживачу Југовићу: „Врати ме Југовићу, иначе си кукавица!” Сад откривамо да свемоћно око може и да говори, али то не изненађује Жељка, као што јупаци у бајкама нису изненађени кад говоре птице или животиње.

Како поступа Жељко? Шта о њему каже Југовић? Уместо да писац оцени Жељкове поступке, то чини један од јунака романа: „...помало сам пратио твоје кораке и, чини ми се, сиљан ћеш момак бити”. Ове речи указују на преокрет који је настао у себичном и саможивом Жељку.

Ученици, дакле, треба да уоче кад је Жељко несозбиљан, радознао, себичан, а кад није себичан и када справа губи и добија свемоћне моћи.

Како су окарактерисани ликови одраслих? Тај поступак је у делу за децу применио прво Нушић у Хајдучима; то је карактеризација помоћу имена и презимена, име значин и основну и једину особину јунака: Окан, Југовић, а играчи фудбалског тима имају презимена изведена од појмова из фудбалске игре и битне ознаке неког играча: Стартовић, Маказић, Брзодрибловић, Промашкић и др.

Каква је композиција романа? Зашто су на почетку три неособична и необјашњива догађаја? Када су ти догађаји објашњени? На почетку које главе је објашњење чудних догађаја у уводу романа? Композиција овако постављена

има за циљ да укаже на чудне догађаје, а онда да објасни због чега се они догађају. Објашњење тих чуда је на почетку 6. главе.

Који догађаји на почетку романа подсећају на народну бајку? У народним бајкама јунак бајке стиче помоћника кад уђе у шуму и помогне рањеном орлу, соколу или немоћном старцу. По правилу орао или соко траже помоћ од јунака бајке, а у овом роману Жељко сам помаже Југовићу и прибојава се да неко од његових другова не притекне у помоћ истраживачу коме помаже Жељко. У народним бајкама онај ко је тражио помоћ даје неки знак (нпр. орао даје перо) који има чудновату моћ, а у овом роману Жељко украде свемоћно око и прибојава се да ће истраживач открити да је покраден.

Који догађаји у овом роману подсећају на бајку? Путовања у далеке и непознате земље иако су, за разлику од бајке, именоване.

Која слика подсећа на бајку? „Метални колоси тамо личе на скелете препотопских животиња, ваљда на диносаурсе..." (4. глава).

Да ли завршетак романа личи на бајку? Као и у бајкама, главни јунак оствари постављен задатак (у овом роману Жељко је сам себи поставио задатак) и враћа се одакле је пошао. Композиција је троделна или тријадна. У овом роману победила је жеља да други, непознат, дечак буде срећан, па се онда Жељко враћа својој кући и враћа свемоћно око његовом проналазачу.

Ученици могу и треба да уоче како писац приповеда. Највише могућности за откривање стилског поступка има у десетој глави. Уместо да приповеда, писац често пита. У излагању има много упитних реченица, мање узвичних и недовршених (означених са три тачке). Понекад писац и пита и одговара („Колико је то трајало? Жељко не зна". или: „Куда? Свеједно", „У коме је правцу сада аеродром? То није могао знати".) Много је кратких реченица које доприносе живости излагања и у складу су са брзином промена и великим бројем догађања. За овакву обраду потребна су два часа. Пред крај другог часа учење може да подели наставне листиће са овим питањима:

Које Жељкове поступке одобраваш?

Које Жељкове поступке не одобраваш?

Зашто би путовао са Жељком?

О чему си маштао кад си прочитао роман?

Пред крај часа треба прочитати неколика ученичка одговора да бисмо се уверили како су ученици после анализе романа схватили роман.

Разговор о одговору на последње питање може да буде повод за задавање домаћег задатка који ће ученике да подстакне на стваралачко маштање. Задатак би, нпр., могао да гласи: Пронашао сам свемоћну справу. Исто тако, после обраде овог романа, ученике треба подстаћи да читају неки научно - фантастичан роман.

КОМУНИКАТИВНЕ ИГРЕ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Резюме: В этой статье автор рассматривает роль коммуникативной игры в обучении русского языка как иностранного в начальной школе.

Игра считается одним из наиболее эффективных приемов обучения иностранным языкам. Она используется для снятия монотонности при отработке языкового материала здесь приводятся коммуникативные игры которые дают возможность устанавливать лучший контакт между собеседниками.

Цель данной статьи познакомить с играми которые преподаватель может использовать на занятиях по обучению русскому языку в начальной школе.

Ключевые слова: коммуникативные игры, принцип коммуникативности.

✱

Као основне методолошке принципе, специфичне за наставу страног језика, многи страни и наши аутори наводе следеће: принцип комуникативности, везе страног језика са матерњим, доминантне улоге вежбања на свим нивоима овладавања страним језиком (Б. Николић, 1984. и Н. Кремзер, 1983).

Интересантно је посматрати везу између игре и управо набројаних принципа, а посебно је значајно у којој мери игра доприноси њиховом остваривању у наставном процесу.

Принцип комуниктивности је једна од најважнијих методичких принципа у настави страног језика. Оваква квалификација се сама по себи намеће с обзиром на природу самог језика и његову улогу у процесу комуникације међу људима. Овај принцип је уткан у основне задатке и циљеве наставе, страног језика у основној школи и односи се на оспособљавање ученика за употребу језика као средства комуникације у оквиру одређеног минимума знања вештина, навика и предвиђене програмске тематике.

Разматрајући пажљивије програмске циљеве и задатке наставе може се закључити да централно место у настави страног језика ипак има усмени говор, као и то да су му сви циљеви и задаци подређени. У складу са тим неопходно је стварати што чешће ситуације у којима ћемо ученике оспособљавати за усмено реаговање у спонтаним ситуацијама будући да су оне реалне, животне, да се

мењају као каледноскоп, те се за њих ваља добро и темељно припремити током школовања.

Комуникативни принципи налажу што веће приближавање животу стварањем природних ситуација какве се не могу замислити у разреду. Овакве ситуације ће омогућити ученицима да провере колико су овладали језиком. Вреднујући своје говорне способности, они ће осетити значај и практичне користи од учења страног језика, што ће их још више мотивисати да улажу пове напоре у савладавању страног језика.

Према мишљењу многих методичара, игра је једна од могућности за реализовање програмских задатака, оних који се односе на оспособљавање за пријем и преношење порука. Игра у пуној мери доприноси стварању природних ситуација у разреду, у којима ће ученици проговорити не зато што морају већ зато што то желе, јер им је интересантно.

С обзиром на то да свака игра представља одређен проблем, ученици међусобно морају да траже и дају информације и тако стално успостављају природну, спонтану комуникацију (Мемедов, Садихова, 1980.).

Управо због свих разлога, поред разноврсних говорних и комуникативних вежби, игра омогућава примену и потврду знања, вештина и способности којима су ученици у одређеном тренутку овладали. Стога им ваља дати да кроз игру провере, испробају и докажу своја језичка знања и говорне способности.

Што се тиче везе страног и матерњег језика приликом извођења игара, треба настати да се увек да предност употреби страног језика.

Уколико ученицима није јасан садржај, циљеви и правила која се примењују у одређеној игри, они се неће са одушевљењем и жаром укључити у њен ток. Непознавање правила ометаће тачност у решавању игре, а неретко ће изазивати и галаму и хаос у разреду.

У почетку је увек потребно објаснити садржај игре и њена правила. Ово објашњење се може, нарочито код сложених игара, дати и на матерњем језику како би ученицима у потпуности било јасно шта се од њих захтева.

Код фонетских, граматичких и лексичких игара, које представљају осмишљен и креативан вид језичких вежбања, употреба матерњег језика мора бити сведена на најмању могућу меру, а често ће у потпуности бити и искључена. Употреба матерњег језика може доћи у обзир само у случајевима када конфронтирање међу језицима може послужити у образовне сврхе или пак омогућити појаву позитивног трансфера, уклонити интерференцију.

С обзиром на то да се комуникативне игре изводе најчешће у групи или пару, ученици се налазе до тренутка интерпретације пред разредом ван наставникове контроле, па је могућа чешћа употреба матерњег језика него је пожељно и дозвољено.

Да би се при извођењу тих игара постигла неопходна спремноост и спонтаност у вербалном рсаговању, може се толерисати употреба матерњег језика више него код осталих врста игара.

Међутим, свакој комуникативној игри мора увек претходити темељна језичка припрема и коректно овладавање комуникативним функцијама и лек-

сиком коју ће ученици употребљавати у игри. Уколико језичка комуникативна припрема буде изведена, ученици ће се сигурније осећати, јер ће мање грешити, па ће и потреба за употребом матерњег језика бити сведена у дозвољене оквире.

Комуникативне игре имају још неке посебности које се као специфични захтеви при његовој примени у настави морају уважавати. Између осталог, оне морају бити интересантне, а то ће бити ако путем њих долази до одређених информација. Пут до информација у овој врсти игара мора се остваривати не конкуренцијом, већ сарадњом између учесника у свакој групи.

Поред овога, занимљивост и чар игре сачуваће се преко унапред одређених правила која играче воде према циљу. Правила, такође, доприносе успешном решавању одређених задатака.

Искључивање такмичарског карактера из ове врсте игара допушта да се код играча заиста ствара утисак о томе да се језиком служе, а не да само вежбају.

Пошто комуникативне игре захтевају ученичку самосталност, одређено лингвистичко знање и комуникативне способности, њихова примена може почети онда када су ученици у одређеној мери овладали језиком и говором. Оне ће стога више бити присутне на вишем ступњу учења. Међутим, неке врсте једноставнијих комуникативних игара могу се изводити и са ученицима на почетном и средњем нивоу учења.

У групу комуникативних игара убрајају се игре за развијање и стимулисање језичких способности разумевања, слушања, говора, читања и писања. Напомињемо да се помоћу напред наведене групе игара не увежбава свака језичка способност за себе, већ у комбинацији са још неком језичком способношћу. Тако нпр. говор се не може одвојити од слушања и разумевања, па ће се у игри све ове језичке способности упоредо развијати и стимулисати с тим што ће увек акценат бити на једној од њих.

Као илустрацију комуникативних игара наводимо следеће примере, који се мање примењују у нашој наставној пракси:

Новински квиз

Ниво: средњи, напредни

Циљ: развијање способности брзог читања и разумевања

Тип: читање

Наставно средство: новине, часописи, књиге

Наставник треба да припреми неколико примерака индентичних страних новина, часописа, књига и сл. Свака група у оделењу треба да добије по један примерак припремљеног материјала. Наставник треба да постави неколико питања на одговарајућем страном језику чији се одговори налазе у датом материјалу.

После сваког питања учесници журно преврћу по материјалу који имају пред собом, тражећи потребне одговоре. Група која прва успе у томе, добија по један поен. Но, пре тога потребно је да група назначи број странице и колоне

у којој се налази одговор на постављено питање. Уз то, а и да прочита краћи одломак или реченицу у којој се налази тражени одговор.

На крају се проглашава за победника она група која има највећи број поена (Бјелица, и Остојић, 1983).

Позивање

Циљ: усвојити облике позивања и одбијања позивања у виду дијалога

Један ученик излази из разреда. Ученици се договарају међусобно куда ће поћи, нпр. у позориште, биоскоп, парк, на стадион и сл. Онај ученик који је био ван учионице при повратку поставља питања својим друговима како би установио куда су се договорили да иду.

Пример: Ученици су се договорили да пођу на стадион.

Водящий: „Катя, пойдём в кино?”

Катя: „Извини, я не могу.”

Водящий: „Милан, давай пойдём в парк.”

Милан: „Очень жаль, я занят.”

Водящий: „Сандра, не пойти ли нам в театр?”

Сандра: „Што - то не хочется.”

Водящий: „Мила, не хотите ли пойти на концерт?”

Мила: „Спасибо, ведь уже поздно.”

Ако кроз 10-15 питање не погоди онда упита разред: „Куда же мы пойдём?”

Разред одговара: „Мы пойдём на стадион.”

У игри је важно пре обрадити и увежбати разне видове комуникативних функција позивања и одбијања предлога или их написати на таблу.

Ако ученик погоди место куда је договорено да се пође, његов ред добија поен (Бајев, 1977).

Погоди која је пословица на основу дате речи

Наставник каже једну реч из неке пословице. Ученици треба да се сете из које је пословице задата реч. На пример, наставник каже: Гуляй. Ученици треба да кажу: Кончил дело - гуляй смело” (Бајев, 1977.).

Допуни пословицу

Наставник чита или изговара почетак неке пословице. Ученици треба да је доврше, допуне и објасне садржај. Делови пословица могу се написати на картончићима који се поделе ученицима. Један део картончића наставник

задржава за себе, а други део даје ученицима. Он чита свој део, а ученик код кога се налази други део пословице треба да се јави и доврши започету пословицу (Бајев, 1977.).

N° 1

1. Не спеши языком

N° 1

2. Торопись делом

Игре за развијање и обогаћивање креативних способности са већим бројем примера приредили су у својој збирци игара Н. Бјелица и В. Остојића. Ове игре се разликују од игара за развијање језичких способности по томе што ученицима допуштају већу слободу у коришћењу комуникативних и језичких способности. При овим играма се такође развијају и способности брзог мишљења, асоцирања, закључивања, памћења и маштања. Оне су углавном намењене за рад са старијим ученицима и одраслима, али неки примери једноставнијих игара могу се применити и код ученика основне школе. То су нпр. следеће игре:

Реченице у низу

Ниво: средњи

Циљ: развијање креативних способности

Тип: орални

Наставно средство: магнетофон

Игра се изводи на следећи начин: први играч каже једну реченицу као почетак приче. Следећи играч, настављајући претходну реченицу, додаје и своју, и тако редом сви играчи.

Сваки учесник се труди да својом реченицом отежа продужетак приче свом следбенику. Игра се наставља док неко од играча не погрешити и заврши причу.

Уколико за то постоје могућности, игру треба снимити и касније репродуковати да је ученици чују у целини. На тај начин они могу да боље уоче своје и туђе грешке, а истовремено да уживају и у самој причи.

Примери:

1. Было прекрасное июньское утро.
2. „Пошли на рыбалку”, - сказал Ваня своему товарищу Пете.
3. Куда же мы пойдём?” - спросил Петя.
4. Ваня предложил поехать на озеро... итд.

Слободне игре представљају највиши ступањ креативности и самосталне употребе језичког знања и комуникативних способности у говорном акту. У ову групу игара убрајају се драматизација, игра улога и замишљања.

Ове игре захтевају солидно и сигурно владање одређеним језичким знањима и комуникативним способностима, па су намењене старијим ученицима и одраслима. У основној школи се такође могу применити елементарни видови ових игара. Нешто сложенији облици слободних игара могу се изводити са напреднијим ученицима на ваннаставним активностима. Ако их примењујемо у редовној настави, онда се час мора организовати према диференцираном приступу тако што ће учесници у игри бити без такмичарске компоненте, што значи примерено способностима сваког појединачног учесника.

Уочили смо да се у наставној пракси врло рано почиње са учењем дијалога напамет и извођењем пред целим разредом. Наставници се углавном задовољавају овим видом и сматрају га драматизацијом. Међутим, ово је само почетни облик драматизације. Пут од дијалога који се изводи помоћу „дрила“ од праве драматизације и аутентичних дијалога у стварним ситуацијама много је сложенији и дужи.

У почетку морамо свакако поћи од драматизације која ће бити верна интерпретацији научних дијалога. Ови дијалози захтевају сарадњу међу учесницима, па ће добро послужити за успостављање добрих односа у разреду. Међутим, права драматизација захтева да учесници овладају одређеним драмским техникама ако је омогућавају да се језик емоционално и афективно обоји и прилагоди датој ситуацији.

У игри драматизације, дакле, убрајају се оне које захтевају примену драмских техника. Ове технике се поступно уводе тако да ученици полако овладају њима. У почетку се примењују технике са релативно ограниченим језичким захтевима, а „драмски“ циљ је увежбавање опажања. Касније, када су ученици прихватили ову врсту игре, прелази се на употребу технике која захтева способност интерпретације и знатно боље познавање језика, као и одређене комуникативне способности.

У примерима драмских игара који следе дата је примена драмских техника поступно, од једноставнијих ка сложенијима:

Леђа уз леђа

Замолите ученике да прошеташу ученицом посматрајући једни друге и упамте што више детаља који се тичу изгледа сваког. После две-три минуте реците им да стану „леђа уз леђа“ са особом која им је у том тренутку најближа. Један члан сваког пара тада описује особу уз коју стоји и која му је окренула леђа. Не окрећући се, и друга особа из пара чини исто. Док се описивање изводи, ученици не коментаришу оно што се говори.

Када је то завршено, окрећу се и упоређују оно што су говорили са стварним изгледом.

Овом игром се једна позната ситуација претвара у непознато. Када бисте само тражили од ученика да опишу једне друге гледајући се, постепено би дошло до досаде. Изводећи игру на овај начин, стварате напетост све до тренутка „откривања“ када се партнери окрећу. Напетост попушта и то се одражава и на језик који користе - а то је оно што желимо.

Ученици спонтано коментаришу оно што су раније рекли, а такву спонтану реакцију је тешко постићи на други начин. Ова вежба је нека врста „шок-тактике“. Може да се изводи не више од два-три пута годишње. Ипак је то добра и забавна припрема за сличне вежбе у којима се тражи опажање и касније, коментарисање тог опажања.

Раздвојени дијалози

Припремите изврстан број дијалога од две реченице, тако да сваку реченицу из дијалога напишете на посебан папир. Измеђајте хартије и поделите ученицима. Свако памти реченицу са своје хартије. Затим иде по разреду и тражи особу која има логичан одговор на његову реченицу. После пет минута ученици редом говоре своје реченице. Сваки који мисли да има одговор на реченицу, гласно га саопштава.

Стварање скичева преко мимике, слика, звука или новина

Поделите разред у четири групе. Свака група одреди неку ствар коју ће објаснити пантомимом. Тада један члан групе одлази до друге групе и објашњава им замишљени објект док не погоде. Затим он остаје у тој новој групи. Тада сви замисле неку радњу коју ће приказивати. Поново један члан одлази до друге групе, приказује радњу и остаје тамо. Затим бирају личност коју приказују. На крају у свакој групи има по два предмета, две радње и две личности. Од тих елемената треба да изведу скич. Скич се изводи говором, не мимиком.

Игра улога означава симулирану ситуацију у којој ученици преузимају одређене улоге у оквиру којих се понашају.

Циљ ове врсте игара је да се ученици оспособе за учешће у комуникацији ван учионице у ситуацијама из свакодневног живота. На овај начин ће проверити и развијати своје комуникативне способности и могућности слободног манипулисања комуникативним способностима.

За ову врсту игара је такође неходно да ученици владају језичким функцијама које захтевају одређене животне ситуације. Дакле, пре преласка на извиђење ове врсте игара ученици морају савладати језичке функције које ће омогућити успостављање природног контекста за интеракцију. То су следеће језичке функције: успостављање и одржавање друштвених веза, поздрављање (разни начини), представљање, исказивање добрих жеља (честитање), учтиво интересовање за ствари и бића, договарање, извињавање, одбијање и др.

Пошто и ова врста игара захтева виши ниво језичког знања и комуникативних способности, њихова примена је предвиђена за напреднији ниво учења језика. У основној школи се могу применити једноставније игре улога које се могу изводити како у редовној настави, тако и на часовима ваннаставне активности. Као илустрацију за игре улога наводимо следеће примере:

Могу ли се представити

Ова игра улога се најбоље изводи у великој групи. Циљ је да ученици увежбавају поздрављање, представљање, сазнају нечије име и занимање. Сваки учесник добија слику са неким занимањем и именом на страном језику. Играчи се представљају једни другима или их трећа особа упознаје и представља.

У продавници

Циљ игре: увежбавање дијалога.

Играју два ученика: купац и продавац (пред њим су на столу играчке, школски прибор и сл.). Води се следећи дијалог:

- **Сколько стоит карандаш?**
- **Вам какой?**
- **Синий.**
- **Пять копеек.**

Сваки дијалог оцењују други ученици. Побеђује онај тандем који најбоље и најтачније изведе дијалог.

ИГРА ЗАМИШЉАЊА дозвољава највиши степен слободе у испуњавању улога. У њој нема строго одређених правила, већ постоји почетна ситуација на основу које сваки учесник глуми своју улогу.

Ова врста игре је врло подесна и за организовање говорних вежби које ће имати за циљ утврђивање ванлингвистичког материјала. То су игре организоване у виду замишљених путовања. Овакве игре могу се применити у основној школи, док сви други облици игара због своје сложености одговарају вишем нивоу учења језика.

Пример за игру замишљања:

Игре путовања

Циљ игре: упознавање са земљом чији се језик учи и развијање говорне способности ученика.

Мапе земље чији језик ученици уче као и мапе њених градова, подземних железница, возних и аутобуских линија, могу послужити за организовање ове врсте игара. Ученици замишљају да „путују“ од своје „куће“ и враћају јој се према унапред одређеној маршрути. На путу ће се моћи наћи у различитим говорним ситуацијама помоћу којих ће упознавати знаменитости земље чији језик уче, али и упоредо развијати своје говорне способности и богатити речнички фонд.

Ученици заједно са наставником сачињавају план путовања и означавају га у мапи. Пре „путовања“ ученици се упознају са знаменитостима градова које ће посетити. На часу се такође одлучује о чему ће се говорити, на пример, о туристичком бироу, музеју, зоолошком врту, продавници, споменицима, хотелу и сл. Посебна пажња мора се посветити комуникативним функцијама

(нпр. обраћање, поздрављање, исказивање молби, жеља, сагласности, несагласности и сл.), оним које ће у одређеним говорним ситуацијама употребљавати. Добро је, такође, обрадити и један број песмица и рецитација које се тематски уклапају у планирано путовање. Маршуте се могу изводити и у нашој земљи, а не само у земљи чији се језик учи.

У процесу припреме за ову врсту игара посебно се мора обратити пажња на употребу глагола кретања, као и лексику везану за разноврсне видове транспорта.

Ова врста игара може послужити као писмена вежба, пошто ученици из разних места могу писати друговима разгледнице и писма.

Након презентовања комуникативних игара које се могу користити у основној школи, ваља још једном подвући да је игра средство помоћу којег се ученици подстичу на нову активност у измењеним условима. Посредством игре, уз мање тешкоћа, замора и напора ученици успевају да савладају сву тешку и обимну програмску грађу. Забављен игром, ученик најчешће забавља на тежину задатка који треба да реши, на језичку материју коју треба да усвоји или вештину којом мора да овлада.

Литература:

1. Баев П. М.: Игры на уроках русского языка в нерусской школе, Ленинград, 1977, стр. 29-32
2. Бјелица Н., Остојић Б.: Игре у настави страног језика, Сарајево, 1983.
3. ELT Materijale: Desing and USE, Communication Games, The British Council, 1978, str. 54 i 61.
4. Кремзер Н.: Основе методике наставе немачког језика, Београд, 1983.
5. Мамедов В. И., Садыхова Т. М.: Коммуникативно - ситуативная направленность упражнений, Москва, Русский язык в национальной школе, Ном. 6, 1980, стр. 24-27.
6. Николић В., Межински М.: Методика наставе руског језика са практикумом, Београд, 1984.

РАЧУНАР – НОВИ МЕДИЈ У ДЕЧЈЕМ ЛИКОВНОМ СТВАРАЛАШТВУ

Резиме: Рачунар се одликује специфичним особинама које омогућавају његову примену у деčјем ликовном стваралаштву. Аутор сматра да је за успешну примену рачунара потребно створити повољне услове за стваралачки рад деце, примењивати праве поступке васпитача, утицати на испољавање и развијање фактора креативности, уважавати креативне процесе рада и примењивати адекватан модел стваралачког решавања ликовног проблема. На крају је презентован модел у обради наставне целине, „СКУП ПРЕДМЕТА У НИЗУ”.

Кључне речи: рачунар, дете, ликовно стваралаштво.

Summary: The computer has specific features enabling its application in the process of children's visual creative work. The author is of the opinion that the successful application of the computer requires the establishment of favorable conditions for creative work of children, the application of proper activities of an educator, the exertion of influence on the expression and development of creativity factors, the respect for creative processes of work and the application of the adequate model for the creative solution of visual problems. At the end the model itself has been described through the presentation of the teaching unit: "Set of objects in a row".

Key words: computer, child, visual creativity

*

У В О Д

Рачунар представља јако мотивационо средство и претпоставља се да ће одиграти велику улогу у мењању метода процеса образовања. Изражајне могућности рачунара су веома широке и у овом тренутку несагледиве.

Помоћу рачунара може да се учи страни језик, физика, математика, да се комуницира - и то на такав начин да деца исказују сваке стваралачке способности. Изузетно широке могућности рачунар пружа и у ликовном стваралаштву деце. Употреба рачунара у деčјем ликовном стваралаштву омогућује детету да га претвори у подложно средство којим ће се користити слободно, а не функционално. Слободна примена рачунара подстиче дете да истражује, открива нове естетске вредности и помера устаљене естетске границе. Приликом примене рачунара у деčјем ликовном стваралаштву морамо

водити рачуна да помоћу рачунара реализујемо само оне естетске проблеме који се могу боље реализовати помоћу рачунара, све остале треба решавати на традиционалан начин. Примену рачунара у деčјем ликовном стваралаштву не можемо схватити само као помоћно средство које ће му омогућити брже реализовање постављеног задатка у техничком смислу како би процес био продуктивнији, већ као специфично средство које ће помоћи детету да испољи и развије стваралачке способности.

Имајући у виду сложену проблематику увођења рачунара у процес ликовног стваралаштва деце, нашу пажњу усмерићемо на неопходност стварања услова за употребу рачунара и развијање стваралачких способности деце применом адекватног модела.

Основне претпоставке

Да би се деčје ликовно стваралаштво могло развијати применом рачунара, морају се обезбедити повољни услови за рад. Навешћемо неке најбитније:

Индивидуализација и диференцијација рада. Она представља изузетно важан услов подстицања и развијања стваралачких способности деце. Васпитач од самог почетка рада са децом мора непрекидно пратити развој ликовног изражавања сваког детета. Тако ће он лако упознати индивидуалне способности деце, па ће моћи лако да одреди поступке реализовања за свако дете појединачно. То не значи да ће васпитач дати готова решења, већ ће он оставити могућност да свако дете према властитим потребама и способностима покуша да самостално пронађе пут за оригинално решење.

Одговарајући простор. Неопходан је да би се приступило реализацији одређених наставних садржаја уз примену рачунара. Кабинет би морао да буде опремљен већим бројем рачунара, тако да свако дете има рачунар за рад. У том случају омогућило би се да свако дете буде активно.

Одговарајући графички софтвер. Он представља један од битних услова за коришћење рачунара у ликовном стваралаштву деце. Графички програм треба да пружи могућност креативног приступа детету и допринесе решавању постављеног ликовног проблема.

Личност васпитача. Она је изузетно важна у процесу подстицања и развијања стваралачких способности деце. Васпитач треба да има широку културу, педагошко знање и искуство, да познаје проблематику ликовне уметности. Он мора бити креативан, мора знати начин на који дете може мотивисати на креативан стваралачки рад. Уз то васпитач мора бити оспособљен да рачунар користи у образовне сврхе.

Избор наставних садржаја. Приликом избора наставних садржаја васпитач мора водити рачуна о томе да садржаје које бира буду у оквиру једне наставне целине, која се може обрадити применом рачунара и адекватног модела рада.

Савремени развој друштва, науке и технологије ставља у први план стваралаштво. Оно сваким даном постаје све више императив времена и услов друштвеног прогреса, те га треба подстицати, развијати и чувати. У последње време стваралаштво као феномен све више заокупља пажњу психолога, педагога, научника и уметника, што је условило појаву великог броја теорија о стваралаштву. Све оне своде стваралаштво на концентрацију и констелацију људских способности, продуктивног мишљења који уноси позитивне промене мењајући при томе свет и човека.

Значајно је да се у наставним активностима може утицати на подстицање и развијање стваралачких способности деце. То је, истина, дуг процес који захтева упоран и систематски рад. Да бисмо подстицали и развијали деčје ликовно стваралаштво применом рачунара, морамо утврдити које су то особине деце, њихове ликовне способности, затим који су то фактори креативности, процеси и медији који ће омогућити детету да испољи и развије своје стваралачке способности.

Особине личности. За правилно усмеравање деčјег ликовног стваралаштва потребно је имати у виду психолошке чиниоце који утичу на процес стваралаштва, како би се њима посветила одговарајућа пажња. Навешћемо само неке битне: осетљивост духа, објективност, машта, богатство идеја, способност транспонованја и осетљивост за проблеме.

Ликовне способности. Развој креативних способности није могућ ако истовремено не развијамо и ликовне способности. Најчешће се истичу следеће ликовне способности: осетљиво запажање, ликовно памћење, осетљивост за уочавање ликовних елемената, тачно запажање, емоционални став, креативно мишљење, машта и техничке способности.

Фактори креативности. Ако желимо да развијамо и унапредимо ликовно стваралаштво деце, морамо настојати да откријемо и развијемо оне чиниоце који посебно утичу на ликовно изражавање деце. Ослањајући се на досадашња искуства, утврдили смо да креативност зависи од следећих фактора: оригиналности, флексибилности, флуентности, редифиниције и елаборације.

Креативни процеси. Ликовно стваралаштво се не јавља само од себе, оно мора пролазити кроз одређене процесе, које Карлавариш (1981) рашчлањује на следеће фазе: 1. учење, када се идентификује проблем и прикупљају информације и подаци, стварају услови за будуће стваралаштво, 2. игра, у којој се припрема стваралачка идеја, 3. креативна идеја, када долази до квалитативног скока у решавању ликовног проблема, тј. јавља се креативна идеја, 4. фаза представља реализацију креативне идеје у неком медију, 5. процењивање и верификација, када се анализира пређени процес и врши естетско процењивање.

Избор медија. Да би се креативна идеја реализовала, потребно је обратити адекватан медиј. Рачунар у тој области пружа велике могућности. Коришћењем рачунара као специфичног средства у ликовном стваралаштву

деца ће моћи да путем симулације слободно цртају, сликају и процењују ликовне радове и уметничка дела. Тако ће се уз помоћ рачунара покренути деčја машта, деца ће се ослободити шаблонског начина мишљења и подстаћи на истраживање и проналажење нових, бољих ликовних решења.

Обрада наставних садржаја применом рачунара

Да би била успешна примена рачунара у деčјем ликовном стваралаштву, васпитач мора издвојити из програма наставне целине које се могу веома успешно обрадити применом рачунара. Ликовна активност треба да тече у складу са фазама процеса креативности, које Карлаварис (1988) разиcрађује на: час учења, час игре, час стваралаштва, час реализације и час процењивања и верификације. Сваки час акцептира једну компоненту креативног процеса и има своје специфичности, а сви заједно чине део креативног процеса.

На основу програма наставе ликовне културе у првом разреду основне школе, одабрали смо наставну целину „ВРЕМЕНСКИ И ПРОСТОРНИ НИЗОВИ“, коју ћемо реализовати помоћу наведеног модела. Задатак ове наставне јединице је да деца стекну најоспoвније информације о стрипу и цртаном филму, да своје доживљаје искажу у облику стрипа и цртаног филма.

1. Час учења. То је прва фаза креативног процеса, када се проблем идентификује и прикупљају одређене информације. У том смислу васпитач у разговору са децом даје основне информације о цртаном филму: шта је цртани филм, како настаје, како се зову уметници који стварају филм. На рачунару васпитач приказује цртани филм и објашњава утицај брзине смењивања слике на доживљај покрета, као и то како се остварује динамика покрета.

2. Час игре. То је време опуштања и импровизације, када дете покушава спонтано повезати претходно искуство са решењем које још увек не налази. Игра доноси деци осећај слободе и подстиче их да спонтано упознају карактеристике електронске оловке, вежбају са њом, ослобађају руку и уче да помоћу ње кроз симулацију цртају и сликају, стичу потребна искуства о изражајним могућностима графичког софтвера. Повезивањем искустава, стечених на часу образовања и часу игре, деца могу да идентификују проблем и да дођу до креативне идеје.

3. Час стваралаштва. У овој фази је дошло до квалитативног скока, тј. до оригиналног ликовног решења, што је и циљ креативних процеса. Деца ће помоћу рачунара и одговарајућег графичког софтвера цртати филм са одговарајућим личностима или предметима по сопственом избору. Приликом креирања филма деца ће урадити више слика на којима ће се појављивати увек иста лица у различитим ситуацијама.

4. Час реализације. На њему се креативна идеја реализује у неком медију. Након урађених цртежа деца ће помоћу едитора сцене, који импровизује позорницу, режирати своје јунаке, поставити углове кретања камере, контролисати број сцена, објеката и положаја у филму. Доживљај се може употпунити монтажањом говора, звука и музике. Ако дође до застоја, креативни процес се укратко обнавља, јер се нови проблем поново решава учењем,

импровизацијом да би се креативна идеја јавила, а она ће омогућити да се настали ликовни проблем реши. тек тада су створени услови да се креативна идеја реализује.

5. **Час естетског процењивања и верификације.** Оцењује се пређени процес и резултати обраде наставне целине. Преко монитора деца гледају урађене филмове, а потом уз помоћ васпитача естетски процењују урађене предмете и фигуре, какав је спој слике, звука и покрета постигнут као и маштовитост при ликовном стварању.

Закључак

Резултати истраживања наводе на закључак да је за успешну примену рачунара у дечјем ликовном стваралаштву потребно створити повољне услове за рад. У методском погледу васпитач треба да уважава све фазе креативног процеса и да примени описани модел рада. Користећи предности адекватне примене рачунара, васпитач је у могућности да упозна индивидуалне способности сваког детета, тако да може прилагодити методски поступак специфичним обележјима сваког детета и онда организовати индивидуалан и примерен сваком појединцу стваралачки рад.

Литература

1. Квашчев Р.: *Психологија стваралаштва*, Београдски издавачко - графички завод, Београд, 1976.
2. Карлаварио Б.: *Развијање креативности и уметничког стваралаштва*, Просвета, Београд, 1981.
3. Надрљански Ђ.: *Компјутер, настава и учење*, Мисао, Нови Сад, 1986.
4. Надрљански Ђ.: *Основе информационих система у основама технике и производње*, „Р. Чирпанов“, Нови Сад, 1983.

МЕТОДИЧКИ АСПЕКТИ ШТИМОВАЊА ХВАТАЉКИ ЖИЧАНИХ ИНСТРУМЕНАТА

Резиме: Основни задатак је расветљавање утицаја материјалних упоришта (хватаљки) жичаних инструмената у интонацији. Наводе се неколико система мерења у оквирима дијатонске поделе: Такође се разматра темперовани систем са дванаест полустепена. Посебно се асоцира између сегмената музичког памћења и мерења: визуелни - геометријски, тактилни - математички, слушни - интонативни. Наглашава се геометријско решење темперовања и улога ирационалних величина. У закључку се примећује да инструменти са праговима условљавају интонацију у потпуности, а инструменти без прагова допуштају потпуни избор извођачу. Констатује се недовољно расветљавање ових проблема у релевантим методикама.

Кључне речи: методика, тетрактис, интонација, темперовање, штимовање.

Summary: The basic task of the paper is to enlighten the influence of stringed instruments material base (fingerboards) in intonation. A few measuring systems in the frame of diatonically classification have been cited. Also the tempered system with twelve semitones has been discussed. Especially the relationship between segments of musical memory and measuring has been made: visual-geometrical, tactile - mathematical, audible - intonational. The geometrical solution of tempering, and the role of irrational values have been emphasized. In the conclusion it is noted that instruments with fingerboards condition the intonation completely, and instruments without fingerboards give a performer the possibility of absolute choice. The insufficient enlightenment of these problems in relevant metadics has been noticed.

Key words: metodics, tetraktis, intonation, tempering, tuning

*

У музичкој педагогији практикују се два глобална интонативна система: природни и темперовани. Расветљавање овога је предмет ширег научног интересовања и праксе у музичкој уметности, међутим потенцирајући музичку праксу професионалних и непрофесионалних размера и преношење музичког знања у школству у подручју жичаних инструмената, у први план долазе проблеми интонације, не само са становишта тумачења музичког текста већ и са становишта природе и стања инструмента. Слично је и са другим мизичким инструментима.

Жичани инструменти подразумевају гудачке и трзачке инструменте. Они су у различитим стилским епохама имали различите облике, називе и примену. У оквирима постављене теме нарочито су интересантни жичани инструменти ренесансе и барока. У тим стилским епохама дефинитивно се устаљује употреба хватаљке, у репесали претежно са праговима, а појавом барокних виолина без прагова. Лутња, као главни трзачки репесалин (акордски) инструмент, представља увођење темперованог система. Рецимо, Ђозефо Зарлино (Giuseppe Zarlin 1517-1590) међу првима се заузимао за увођење темперованог система, уместо до тада коришћеног природног и на лутњи и на инструментима са тинкама. За темперовани систем је везано хармонско и хомофони мишљење доминирајући у музичкој уметности све до појаве атоналности, дакле разбијања тоналитета. Од Зарлина до Шенберга материјализована су разна (естетска) схватања: вођене су расправе, писане књиге, проучаване могућности поделе октаве и дефинисане лествице и мерни инструменти за мерење интервала (Александар Џон Елис (Aleksander John Ellis, 1814-1890) је 1885. године утврдио тзв. центни систем, где октава садржи 1200 цента, полустепен 100, цели степен 200 итд.; увео је и мање јединице: саварат (301 саварат у октави), милиоктаву (1000 милиоктава у октави) и центитон (600 центитона у октави), међутим ово се све углавном односило на схватање композитора, интерпретатора или слушаоца, на његово естетско - теоретско полазиште, а у самој свирачкој и методичкој пракси постоје материјална упоришта, хватаљке жичаних инструмената, која пеминовно утичу, без обзира на претходни став о интонацији. Проблеми постављања прагова (лутња, гитара, тамбуре итд.) и обрада хватаљке гудачких инструмената искључиво су третирали у пракси градитеља ових инструмената.

Пре свега, разматрајући „природни интонативни систем", виде се његови веома стари антички корени. Старогрчки инструмент тетракордна лира (четворожичана лира) је штимована комбинацијама прва четири броја дајући основне (консонантне) интервале: 2/1 или 4/2 октаву, 4/3 кварту и 3/2 квинту. Овај поступак су називали *теттракхиис* (Gika, 1987). Џон Мичел (John Michell, 1988) објашњава *теттракхиис* као јединице постављене у форми једнакостраничног троугла шир.



3 = • • 6 = • • • 10 = • • • • дакле 3=1+2, 6=1+2+3, 10=1+2+3+4.

Даље каже: „Тетрактис, триангуларна форма броја 10, има исто значење за Питагоресце као дијаграм Дрвета живота у јеврејском мистицизму, обоје убрајајући у симболе универзума, а бројеве 1-4 као корене свих креација. Привидна дилема којом Платон почиње Timeaus: „Један, два, три, али где је четири", наведена је као алузија примарне важности Тетрактиса у нумеричкој филозофији Питагоресанаца".

Осим *синџоничке коме* (четврта квинта је за 21,5 цента виша од друге октаве велике терце) дефинисани су и други феномени у интервалским размацима штимовања према акустички чистим интервалима: *Питагорејска кома* је разлика између 7 октава и 12 квинти, тј. 23,5 цента виша од седме октаве; *мали диесис* је трећа велика терца за 41,1 цент нижа од октаве, а *велики диесис* је четврта мала терца за 62,2 цента виша од октаве.

Међутим, музички далекосежнији и целовитији поступак је Питагорина дијатонска лествица добијена ређањем чистих квинти. Узима се седам жица где је свака следећа дугачка $2/3$ претходне. За C-dur ће да буде:

$$\begin{array}{ccccccc} f & c1 & g1 & d2 & a2 & e3 & h3 \\ 3/2 & 1 & 2/3 & (2/3)^2 & (2/3)^3 & (2/3)^4 & (2/3)^5 \end{array}$$

Да се ставе у оквире једне октаве дужина жице f поделити са 2, $d2$ и $a2$ помножити са 2, $e3$ и $h3$ помножити са 2^2 :

$$\begin{aligned} f1 &= (2/3:2=3/4; & c1 &= 1; & g1 &= 2/3; & c2 &= 1/2; & d1 &= (2/3)^2 \times 2 = (4/9) \times 2 = 8/9; \\ a1 &= (2/3)^3 \times 2 = (8/27) \times 2 = 16/27; \\ e1 &= (2/3)^4 \times 2^2 = (16/81) \times 4 = 64/81; & h1 &= (2/3)^5 \times 2^2 = (32/243) \times 4 = 128/243. \end{aligned}$$

Према томе, дужина жице ће да буде:

$$\begin{array}{ccccccc} c1 & d1 & e1 & f1 & g1 & a1 & h1 \\ 1 & 8/9 & 64/81 & 3/4 & 2/3 & 16/27 & 128/243. \end{array}$$

Такође Платон наводи ребус о „броју светског духа" (Timeaus), где се дужине жица за поједине тонове добијају поделом према аритмичкој и хармонској прогресији: Аритметичка средина између 1 и $1/2$ је $b=(a+c)/2=(1+1/2)=0,75=75/100=3/4$ што је кварта. Хармонска средина између 1 и $1/2$ је $b=2ac/(a+c)=2 \times 1 \times 0,5=1/1,5=0,66=2/3$ или квинта, између 1 и $2/3$ је $4/5$ велика терца: $b=2c/(a+c)=(2 \times (2/3))/(1+(2/3))=(4/3)/(5/3)=12/15=4/5$. Аритметичка средина између $1/2$ и $2/3$ је $b=(a+c)/2=(1/2+2/3)/2=3/5$ што је мала терца. Хармонска средина између $4/5$ и 1 је $b=2ac/(a+c)=(2 \times (4/5))/((4/5)+1)=(8/5)/(9/5)=40/45=8/9$, што је велика секунда. Аритметичка средина између $3/5$ и $1/2$ је $b=(a+b)/2=((3/5)+(1/2))/2=(0,6+0,5)/2=0,55=55/100=11/20$, што је мала секунда. Аритметичком средином добијају се кварта, мала терца и мала секунда, а хармонском средином квинта, велика терца и велика секунда:

$$\begin{array}{ccccccc} c1 & d1 & e1 & f1 & g1 & a1 & h1 & c2 \\ 1 & 8/9 & 4/5 & 3/4 & 2/3 & 3/5 & 11/20 & 1/2. \end{array}$$

У Музичкој енциклопедији (Загреб, 1974) наведено је за нетемперовани систем: „U prirodnoj ugodbi postoje dakle tri oblika sekunda, tj. intervalskog razmaka između dvaju susjednih tonova $9/8$, $10/9$ i $16/15$. Interval omjera $9/8$ je veliki

cijeli stepen, omjera 10/9 je mali cijeli stepen, a 16/15 polustepen. Omjer frekvencija velikog cijelog stepena i malog cijelog stepena jednak je sintoničkoj komi $10/9:9/8=80/81$. U prirodnoj ugodbi trozvuci glavnih stupnjeva dur qestvice (tonike, subdominante i dominante, npr. u c-dur ljestvici c- c- g, f=a=c i g-h-d) akustički su čistiji od istih trozvuka u bilo kojem temperovanom sistemu. Međutim, daleko veći od te malene prednosti se nedostaci prirodne ugodbe. To su: razlika od jedne sintoničke kome između velikog i malog cijelog stepena; zatim disonantnost kvinte na drugom stupnju dur ljestvice (u c-duru d-a), jer je titrajni omjer te kvinte 40/27 umjesto 3/2 i, konačno, u prirodnoj ugodbi nemoguća je modulacija iz jednog tonaliteta u drugi, jer je frekvencija jednog te istog tona u različitim tonalitetima različita". Осим синтоничке коме дефинисани су и други феномени у интервалским размацима штимовања према акустичким чистим интервалима: питагорејска кома је разлика између 7 октава и 12 квинти, тј. 23,5 цента виша од седме октаве; мали дисенс је трећа велика терца за 41,1 цент нижа од октаве, а велики дисенс је четврта мала терца за 62,2 цента виша од октаве.

Природним системом су се понекад штимовале папис старе тамбуре - самнице, али је овакво штимовање напуштено. Николa Салађанин градитељ тамбура из Земуна сведочи о пракси штимовања инструмената са праговима. Обично је у питању алатка од дрвета или метала са обележеним раздаљинама за сваки праг понаособ. Најслабије је добијање места за прагове слухом. Ту се жица дели на пола, тј. обележава одговарајуће место на хватаљци, па на 3/2, 4/3 итд., као што је горе наведено (или према некој другачијој замисли).

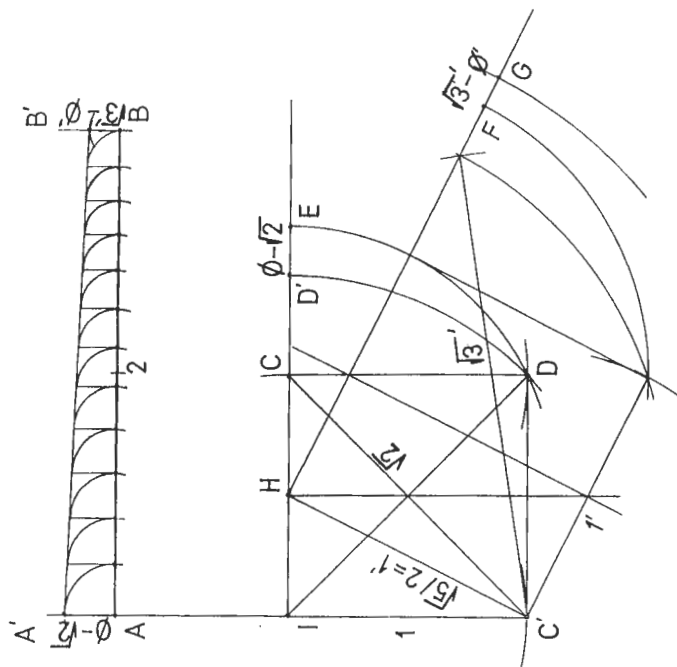
Временом је било разних покушаја темперовања: В. Галилеи (Galilei Dialogo della musica antica e moderna, 1581) означава полустепен на лутњи величином 17:18 (=99 цента); П. Арон (P. Aaron: Thoscanello de la musica, 1523) наводи уштивавање прво великих терци хармонски чисто, а синтоничка кома расподели се међу четири квинте, тако је свака квинта за 1/4 коме нижа (јавља се *вучја квинта* - вук на интервалу $gis=es$, скоро неупотребљива); Ф. Саинас (G. Sainas: De musica libri septem, 1577) бележи уштивавање интервалски чисто мале терце, па се тада три узастопне квинте смањују за 1/3 синтоничке коме. (A. Achlick: Spiegel der Orgelmacher und Organisten, 1511) уштивава типку gis/as на оргуљама на средњу висну између gis и as , па смањује „вучју квинту“; итд.

Могу се навести и други системи лествица и атоналних система, али за ово разматрање важни су и остали аспекти мерења у штимовању осим математичког. То су визуелни, тј. геометријски и последице овога на интонативни аспект. Тако су ова три полазишта у мерењу штимовања у уској асоцијацији са врстама памћења у музици: визуелно памћење - геометријски аспект мерења, тактилно памћење - математички аспект мерења и памћење слухом - интонативни аспект мерења.

Основни проблем темпераног система јесте „прогресија“ којом се октава (жица) дели на дваест сукцесивно (смањујућих - повећавајућих) полустепена. У том смислу се у пракси користе математичке величине: $^{12}\sqrt{2}$ (=1,05946) за полу stepen или $2^{1/12}$, за цео stepen ($(^{12}\sqrt{2})^2$ или $2^{1/6}$, за малу терцу $(^{12}\sqrt{2})^3$ или $2^{1/4}$, за велику терцу $(^{12}\sqrt{2})^4$ или $2^{1/3}$, за кварту $(^{12}\sqrt{2})^5$ или $2^{5/12}$, за

квинту $(^{12}\sqrt{2})^7$ или $2^{7/12}$ итд. (види Музичку енциклопедију, Загреб, 1977). Такође се користи формула $\log i h (1200/\log 2)$ тј. $400 \times \log i$, где је „i“, било који интервал (рецимо за квинту $3/2$) ако се прерачунава у цента: $4000 \times \log (3/2) = 702$, док је у хроматској лествици 700 цента). Међутим, како год да се рачуна, неопходно је добијене величине поставити на хватаљку жичаног инструмента. У том смислу то је визуелно или геометријско изражавање.

Ако се не крене од математичког израчуна, већ од самих геометријских величина, у центру пажње је геометријски израз ирационалних бројева: $\sqrt{2} \cdot \sqrt{3} \cdot \sqrt{5} \cdot \emptyset$ и њихови односи. Кевин Кејтс (Kevin Coates, 1985) је утврдио да су стари мајстори ренесансе, барока, па и класике познавали тајну или „свету геометрију“ на основу које су жичани инструменти конструисани, те да су та знања вероватно преношена усмено. Утолико је геометријски аспект штивања на дванаест полустепена још интересантнији. Роберт Лавлор (Lawlor, 1982) везује $\sqrt{2}$ за генеративне процесе $\sqrt{3}$ за формативне, а $\sqrt{5}$ и $\emptyset$ за регенеративне (ширење асоцијација према многобројним односима ирационалних бројева доводи до значајних сазнања, међутим излази из оквира постављене теме).



На цртежу је приказана конструкција 12 сукцесивно смањујућих величина (полустепена тј. прагова на хватаљци). Ако је дата дужина жице $AB=2$, траже се дужине вертикала у тачкама А и В, које дају дуж $A'B'$ тако да узастопно спуштање вертикала од дужи $A'B'$ на дуж АВ даје 12 (темперованих) тачака. Први (највећи) праг величине AA' одговара разлици $\emptyset - \sqrt{2}$, где је $\emptyset = (\sqrt{5}+1)/2 = IE$, а $\sqrt{2} = ID$ и ID' , ако је $IC=IC'=1$. Међутим BB' се не налази

у „равни“ постављених ирационалних величина, већ у равни прогресивно увећање јединице $1' = \sqrt{5}/2 = C'H$. Пропорционално увећање ирационалне величине $\emptyset'$ и $\sqrt{3}'$ дају тражсну раздаљину $BB' = \sqrt{3}' - \emptyset'$, ако је $\emptyset' = (\sqrt{5}' + 1')/2 = HF$, а $\sqrt{3}' = HG$.

Технолошки поступци који се користе у постављању прагова, или урешјењу хватаљке на виолинама, додатно компликују овај тапани рачун и геометрију. Хватаљка није равна већ заокруљена и уздуж и попречно да би жице могле слободно да вибрирају, а то се тешко може уврстити у рачун или геометрију путимања.

Посматрајући утицај описаних појава на интонацију, пре свега намеће се питање њене природности и темперованости. Ако се прихвати „природно“ као дато (онако како се чује без темперовања), онда ни дијатонска или из ње изведена хроматска подела нису природне, већ су и оне барем математички додатно мерене (иако класична музичка теорија подразумева аликвотни низ природним), те усавршавајући поделу и урачунавајући компликованије дисциплине енхармонију и модулацију, али и четврттонску музику и атоналност после свега, дефинитивно се долази до темперације (мерења) као јединог могућег решења. Истина, у овом смислу интонација је релативизована, нарочито њени естетски или интерпретативни ефекти.

Дакле, посматрајући виолинске хватаљке, јасно је да интерпретатор може да бира интонацију мање зависну од физичког упоришта, али зато му је имагинација интереснија визуелним аспектом, јер замишља 17 или више (хроматских) тонова у октави, што одговара тзв. природном интонативном систему или посебно замишља 12 полустепена у октави, што одговара темперованом систему. Овде се извођач константно бави штимовањем, чија је сложеност до сада довољно наглашена. Ово посебно интересује методски приступ у преношењу знања. Мора се приметити да виолинска методика не обрађује друге аспекте осим слушног, иако још подразумева тактилно и визуелно памћење. Тако је ова методика више импресија наставника на чије се искуство ученик наслања.

Жичани инструменти са праговима су лишени недефинисаности физичких упоришта, па њихова темперација зависи искључиво од мајстора који је прагове поставио. Отуда они лако продиру у свирачку праксу, а њихова темперована упоришта па хватаљци врло, тј. искључиво утичу на интонацију. Интерпретаторов једини избор унапред је одређен математичко - геометријским мерењима које је изабрао градитељ датог инструмента. Јасно је да је и методички приступ у подучавању инструмената са праговима интонативно ограничен.

Дакле, жичани инструменти са праговима или без њих, као својеврсно уметничка средства, специфично утичу на интонациони избор извођача. Инструменти са праговима условљавају избор интонације па 12 полустепена, а темперација зависи од градитеља који је прагове поставио, док интонација на виолинама зависи од извођача. Последице овог у методици нису довољно расветљене, а посебно комплекс визуелно геометријских значења у оквирина музичке имагинације.

Литература

1. Aaron, P.: Thoscanello de la musica, 1523.
2. Galilei V.: Dialogo della musica antica e moderna, 1581.
3. Gika, Matila: Filozofija i mistika broja, Novi Sad, 1987.
4. Lawlor, Robert: Sacret Geometry, London, 1982.
5. Michael, John: The Dimensions of Paradise, London, 1988.
6. Музичка енциклопедија, Загреб, 1971/74/77.
7. Platon: Timeaus, London, 1965.
8. Salinas, F.: De musica libri septem, 1577.
9. Schlick, A.: Spiegel der Orgelmacher und Organisten, 1511.
10. Coates, Kevin: Geometry, Proportion and Art of Lutherie, Oxford, 1985.

Др Милан Недељковић
Учитељски факултет
Јагодина

НОРМА 2-3/1995.
Прегледни чланак
UDK: 37. 042. 2
BIBLID: 0353-7129, 4(1995) 2-3Р.
Датум пријема: 25. 11. 1995.

Summary: Interest for talent and talented pupils is not new, but in the conditions of democratization-process in education, and of more important role of knowledge and creativity in individual and social life, has drawn a big attention of investigators from several scientific disciplines and of best teachers from all the levels of education.

Scientific research confirms that talented have a lot in common with the population as a whole, but also that they show significant differences in cognitive, affective and social sphere. That fact products theirs specific developing needs that are being fulfilled in the best possible way through the educational process. Consequently, school and the society as a whole should make acquaintance with these particular needs, fulfill them in a proper way, encourage and fulfill them in a proper way.

Key words: talented pupils, society relationship toward talented pupils, education of talented pupils.

*

ПОТРЕБЕ ДАРОВИТИХ УЧЕНИКА И ОДНОС СОЦИЈАЛНЕ СРЕДИНЕ ПРЕМА ЊИМА

*„Бог је демократија, он је интелектуалне
способности поделио једнако. Сада
се од нас очекује да ефикасно
организујемо све природне изворе које нам је
небо дало“*

Жан - Жак Серван Шпрајбер

Резултати најновијих научних истраживања са подручја релевантних научних дисциплина, ако чињенице, свакидашњег живота, уверавају нас да „живимо у времену када се бављењем даровитом децом, њихово упознавање и образовање, сматрају не само потребом сваког друштва које хоће да напредује већ императивом његовог опстанка" (Максић, 1993. стр.5). Отуда више није ни потребно шире образлагати какв је значај даровитих, талентованих и креативних појединаца и њихових дела за економски, социјални и културни развој и напредак човечанства, посебно данас. Цивилизација знања, имања и самопоуздања којој временски и ментално припадамо у свим својим конститу-

тивним елементima је утемељена на дару и мару великих умова и стваралаца. Даровити су били и биће предводници човечанства у сазнавању и прогресивном мењању света и човека. Стога је сасвим разумљиво што је откривање даровитости и талента, идеја идентификовање даровитих и талентованих особа од најранијих дана и стварање оптималних услова за њихово васпитање, образовање и стваралачко ангажовање већ дуже време предмет промишљања и истраживања великог броја репомираних научника и успешних практичара. Захваљујући развоју филозофије, науке и васпитно-образовне праксе 20. века, у битним аспектима су оспорени „натурпродност“ стваралачких могућности генијалних појединаца и њиховог стваралачког дела.

У постојећој концепцији и пракси идентификовање и образовање даровитих ученика још увек је доста нејасноћа, контроверзних ставова и недоследности у предшколској делатности, што има негативне последице и за појединца, и за заједницу. Због тога образовањем даровитих нису задовољни ни млади, ни наставници, ни друштво у целини. Данас се то незадовољавајуће стање постепено превазилази и предност добија становиште да у условима савремено конципиране и организоване педагошке праксе свако дете може да реализује своје потенцијалне могућности, а даровити да остваре објективно веће интелектуалне и креативне способности. При томе се указује на то да успостављање повољних услова за развој сваког појединца никако нема за циљ да се психолошки изједначе појединци, већ да се позитивно диференцирају, да свако развије до максимума своје потенцијале. Још је познати дански филозоф Кјеркегор указивао на то да је за човека веома значајно да активно ради на свом развiku и креира услове у којима ће бити могуће поседовање самога себе, а наш побеловац Иво Андрић (1978) је рекао да „свака личност тежи да развије све своје снаге, испољи све своје особине, да се развије у својој величини и покаже у целости“. Према томе, друштво и школа су дужни да стварају основне услове даровитима да би они могли да се развијају према својим интересовањима и могућностима, да откривају себе и владају сами собом.

Превазилажењу многих митова и предрасуда који су вековима постојали у вези са појмом и значењем дара и даровитости умногоме су допринели лонгитудиналне студије Термана и Одена, које су потврдиле да су даровити имали више успеха од осталих у „процесу школовања, изразито позитивне резултате у професионалном раду и запажене резултате у области људског стваралачтва. Били су бољег физичког и психичког здравља, мање је било алкохоличара, криминалаца, самоубица и хомосексуалца. Надарена деца која су живела у лошим социјалним условима знатно су напредовала кад би им се пружила шанса, стизала и престижала своје вршњаке и постизала значајне резултате у учењу, професионалном раду и људском стваралачтву“. На просторима бивше Југославије проблемом даровитих ученика бавили су се многи угледни научници из области психологије и педагогије и успешни наставници, што потврђују многи капитални радови у домену појединих видова рада са даровитим ученицима, који су постизали изванредне резултате на домаћим и међународним такмичењима у различитим областима стваралачтва.

Многобројни разлози оправдавају посебну бригу за даровите ученике што је најочигледније у економски, социјално и културно најразвијенијим земљама данашњице. Те земље су у погледу организовања активности за даровите стигле до увођења посебних програма за рад са оваквим ученицима. Оне системски и на дужи рок раде на стварању услова у којима школе могу да обезбеде програм, наставне материјале, наставнике, организацију наставе и стручне службе за пружање организоване помоћи даровитим ученицима. У многим земљама постоји посебна законска регулатива у образовању даровитих појединаца и њиховом интегрисању у постојеће школске институције. Све те мере се предузимају с чврстим уверењем да ће: (а) талентовани појединци знатно више него други, захваљујући својим способностима, допринети научном, културном и економском развоју друштва; (б) бити исправљена неправда која је нанета даровитима у постојећем школском систему јер су заповињени, па нису могли максимално развијати своје могућности; (ц) да се овим коначно створе битни услови да човек остварује своју суштину као креативно биће, да се испољава и потврђује у креативном раду" (Мандић, 1995, стр. 205-206).

Потврђује се и у теорији и у пракси да у процесу идентификовања и образовања даровите деце школе и наставници имају најзначајнију улогу; да у откривању и раду са оваквим ученицима креативни наставници постижу далеко веће успехе од осталих; да свако спутавање слободног развоја младих изазива код њих фрустрације и неприхватљиве облике понашања; да даровита деца, у неповољним условима за развој, могу имати различите проблеме у интерперсоналним односима, нарочито уколико немају услове за активно учење, учење откривањем, решавањем проблема и креативно испољавање у школским активностима.

Уколико се жели адекватан програм и организација, образовна технологија (Ј. Ђорђевић, 1981, стр. 220) и одговарајући облици васпитања и образовања на откривању даровитих ученика, ваља поуздано знати шта је то даровитост, како се идентификују они који је поседују и како са њима поступити у процесу васпитања и образовања. На откривању даровитих ученика највише је рађено и урађено у САД. Амерички министар образовања је 1972. године (Мериленд дефиниција) прописао да су надарена и талентована деца „...она која су идентификована од стране професионално квалификованих особа и која су, због изузетних способности у стању да остваре висок резултат у различитим активностима. Таквих има у целокупној популацији 3%. Ово су деца којој су потребни диференцирани образовни програми и службе, осим оних редовно обезбеђених устаљеним наставним програмом, да би реализовали свој већи допринос властитом развоју и развоју друштва".

Даровитост је, ван сваке сумње, изузетно сложена појава која је многоструко условљена, па је разумљиво што у литератури постоји велики број концепција и дефиниција даровитости које су различитог нивоа општости. Тако Фурлан (1978, стр. 239-251) разликује биолошке, бихевиористичке и социолошке концепције даровитости. У нас је најчешће у употреби дефиниција надарености која гласи: „Надареност је својеврстан склоп особина које

омогућују појединцу да на продуктиван начин постиже досљедно надпроејчан урадак у једној или више области људске дјелатности, а увјетована је високим ступњем развитка појединачних способности односно њихових композиција и погодном унутрашњем и вањском стимулацијом" (Корен, 1987, стр. 10).

Стручњаци разликују даровитост у општим интелектуалним способностима, у стваралачким (креативним) способностима, у специфичним школским способностима, у социјалним и руководним способностима, у уметничким способностима и у психомоторним способностима (Корен, 1989). Даровитост је својство личности. Она је увек одређена, а то значи да се мора појавити кроз неку област. „Таленат је испољена даровитост у одређеној области" (Максић, 1993, стр. 33). Многи теоретичари одређују даровитост на млађим узрастима као потенцијал, могућност да дете постане даровит стваралац касније у животу.

На темељу стечених сазнања већина научника данас узима као критеријуме у процени даровитости следеће факторе: специфичне академске склоности, опште интелектуалне способности, продуктивно мишљење, психомоторне способности, способности у визуелним извођачким уметностима, специјалну академску способност, дивергентно резоновање, осетљивост за проблеме, имагинативне способности и способност вредновања. Из овога следи да је таленат мултидимензионална способност, коју је тешко мерити, и на том основу извести коначан закључак.

Специфична природа даровитих ученика се све чешће проблематизује и тематизује. Тежња да се откривају даровити и подстакну на стваралачки рад није нова. Она је постојала у неком облику у свим позним школским системима, али је постала изразито актуелна у време интензивирања процеса демократизације образовања, тј. у остваривању идеје и праксе образовања за све. У време брзих промена у друштву, развоја науке и стваралаштва ни један народ не може бити незаинтересован за најбоље умове које има, јер је доказано да управо они највише доприносе укупном развоју друштва. „Модерни друштвени, економски, политички и културни услови захтевају трагање за даровитима и намешћу потребу за њиховим адекватним образовањем и васпитањем (Б. Ђорђевић, 1977, стр. 11)... па треба знати да што је појединац способнији и интелигентнији, он је утолико пријемчивији за подстицаје у своме развоју" (Б. Ђорђевић, 22). Образовање, посебно основношколско, будући да је обавезно за целу популацију, чини базу за појаву и развој даровитих. У XX веку је углавном схваћено и прихваћено то да је средина све важнији фактор у стварању људи са високим способностима, њиховој мотивацији и ангажовању.

Данас међу научницима преовлађује схватање да су Q. I. (количник интелигенције) и интелектуалне способности резултат урођених својстава и стечених искустава, што васпитање и образовање доводи у веома одговоран положај. За све оне који се баве васпитањем и образовањем веома је важно питање колико има даровитих појединаца у редовној популацији. Но, о томе не постоји јединствено мишљење, а по строжим критеријумима, њих је само 1%. Истраживања Б. Стевановића (1937) у Србији показују да 0,89% деце

достиге до количника интелигенције 140 и изнад тога, 5,4% достиге до количника 130 и изнад тога, а 13,4% достиге до количника 120 и изнад тога.

Идентификовање даровитих ученика сложен је и деликатан стручни посао који могу успешно обављати само особе које поседују одговарајућу стручну спрему, познају методологију и технику идентификације даровитих и мудрост да донесу одлуку у томе које ученике ваља укључити у одређене школске активности. У нас има доста произведених и адаптираних тестова општих способности и тестова личности који се широко користе у процесу идентификовања даровитих ученика.

Чињеница је да постоји вишеструка надареност, али да даровита деца нису даровита у свим областима, нити су пак сва даровита деца подједнако надарена. То значи да на даровите треба гледати као на појединце који се међусобно разликују и од којих ће многим бити неопходно специјално поучавање, које ће се у неким значајним детаљима мање или више разликовати од подучавања друге надарене деце. „Опште је познато да се надарени ученици разликују по количнику интелигенције, општим и специјалним способностима, мотивацији, стилевима учења, темпу и начину рада, потребама за учењем, личним карактеристикама и другим способностима" (Мандић, 1995, стр. 219). То, поред осталог, говори да је неопходна индивидуализација рада, диференцирани програми и стално праћење постигнућа појединаца (Ј. Ђорђевић, 1981. стр. 138-157).

У литератури се наводи велики број листа које садрже различите карактеристике даровитих ученика: понашања, особине, интересовања, потребе, аспирације, мотиве итд. Све те листе могу се сврстати у три категорије. Прву групу чине листе које садрже опште карактеристике даровите деце и младих, а прилазе даровитости као јединственом феномену. У другом случају, даровитост се посматра као сложени феномен кроз области у којима се испољава, па се праве описи битних обележја деце и младих који су даровити у одређеној области. У трећој групи млади се посматрају као хетерогена група и разврставају у типове са различитим особинама. На сличан начин се разматра и питање развоја даровитих.

Захваљујући систематским истраживањима специфичне природе даровитих појединаца, било је могуће наводити неке битне карактеристике надарене деце у когнитивном, афективном физичком и друштвеном развоју. Резултати истраживања су показали да су даровити ученици, у поређењу са тзв. нормалном популацијом, супериорнији у: когницији, меморији, постигнућу, разумевању, логичком закључивању, радозналости, способности учења, вербалним способностима да се увиде необични и различити односи, способности еволуације, физичком развоју, друштвеном развоју и прилагођавању, неконформистичком понашању, способности вођења, сензибилности, само контроли, интензитету емоција, моралном суђењу, емоционалној стабилности, независности и менталном здрављу. Има, међутим, научника који су мишљења да су ове карактеристике даровитих појединаца (ученика) пре потенцијалне могућности него коначна обележја даровите деце. Потврђује се, исто тако, да даровита деца (науче) за креативне активности; да су бољи у памћењу,

разумевању, основним вештинама и манипулацији и моторичким вештинама, прецизности у покрету и моћи предвиђања. Мерења су показала, такође, да су даровити ученици супериорнији у физичком и интелектуалном развоју, емоционалној стабилности, друштвеној зрелости, физичком и менталном здрављу, вођењу и прилагођавању, способности у доношењу одлука и преузимању одговорности за последице донесених одлука (Мандић, 1995, стр. 220-221).

Наставници који су се дуже ангажовали у раду са даровитим ученицима у својим опаскама о њима најчешће указују на следеће: супериорност у многим школским активностима, особеност у приступу стварности, изразиту радозналост за све оно што се догађа у њиховом окружењу, жељу да истражују, експериментишу и откривају њима непознате појаве и објекте, склоност да стално постављају питања и да на добијене одговоре реагују постављањем нових питања. Даровита деца, исто тако, далеко више од остале деце желе да знају о себи, својој средини и друштвеним појавама; она желе нова искуства, пишу задовољна постигнутим резултатима и упорна су да што више науче уколико им се пружи прилика.

Прве целовитије описе даровитих ученика у нас који се односе на учење, стваралаштво, мотивацију и социјалне карактеристике, дао је Корен (1988).

У вези са **учењем** Корен је напоао да даровит ученик има врло много знања и информација из различитих области; да има неубичајено богат речник у односу на свој узраст; да говори изражајно, тачно и језгровито; да брзо уобличава чињенице и лако схвата основне принципе; да добро разуме и опажа сложене ствари и појаве; да чита књиге наменене много старијем узрасту; да не избегава тешке и компликоване задатке; да показује изразите вештине критичког мишљења и врлине самокритичности.

Када је реч о **стваралаштву**, Корен истиче да даровит ученик развија велики број идеја и нуди решења за постављене проблеме; перманентно поставља питања у вези са различитим појавама; често даје неубичајене, оригиналне и домишљате одговоре; бави се побољшавањем, прилагођавањем и мењањем начела, објеката и система; у решавању проблема прихвата ризик и опасне подухвате; неконформист је, индивидуалац и не боји се да буде другачији од других; показује изразит смисао за хумор и сатиру; не прихвата изјаве и поставке ауторитета без критичке провере.

У домену **мотивације**, даровит ученик се потпуно предаје задатку; незадовољан је рутинским, неинвентивним пословима; није му неопходна спољашња мотивација; не задовољава се олако личним темпом у раду и наплетком у извршавању задатака; воли да ради независно и без веће помоћи одраслих; интересује се за питања одраслих, као што су: религија, политика, разлика између полова, раса и слично; у својим уверењима је чврст, одлучан и нетрајан; поставља себи високе циљеве и тежи ка перфекцији.

Најзад, у погледу **социјалних карактеристика**, даровит ученик успешно сарађује са децом свога узраста и са одраслима; не поводни се по сваку цену са већином; спремно преузима дужности и одговорности које из њих проистичу; веома је поуздан у пословима планирања и организовања; спремно се прилагођава новим приликама и друштвеним ситуацијама; поборник је демок-

ратских односа и правичности у контакту са другима испољава самосталност и самопоуздање; може да се уживи у проблеме других па је отворен за политичка и социјална питања (Максић, 1993, стр. 62-68).

На питање о томе да ли је даровити ученици имају специфичне проблеме у учењу, стваралаштву, мотивацији и социо-емоционалном развоју дају се разлижити одговори. Тако неки аутори сматрају да нема битних разлика између даровитих и осталих ученика, да даровити само интензивније реагују на проблеме са којима се срећу сви на путу до зрелости. Тврди се, између осталог, да је криза идентитета дубља код даровитих адолесцената и да почиње раније него код осталих, јер да би се укључили у социјалну средину, млади треба да се „удену у чврсто саткану потку-родну, радну, верску, друштвену, националну чак „свемирску“ (Поповић, 1993, стр. 10). Друга група аутора говори о посебним социјалним и емоционалним тешкоћама које су својствене само даровитим ученицима. При томе се најчешће указује на изузетну осетљивост даровитих, њихов перфекционизам, изолованост, свест о различитости. Сви аутори, међутим, истичу да је реч само о могућности да се ови проблеми јаве, а то значи да се они не морају јавити код сваког појединца, тј. да даровити не морају имати више проблема у свом развоју него остали ученици.

Све се више потврђује да основни разлози и тешкоће у развоју даровитих ученика првенствено леже у нескладу потенцијалних могућности даровитих и спремности социјалне средине да их разуме, прихвати и подржи (Максић, 1993, стр. 82). Једно, међутим, никако не може бити спорно: даровити ученици јесу чиница коју треба проучавати и уважавати у васпитно-образовном раду. О специфичностима даровите деце је писано и у свету и у нас, али има још много тога што у природи дара и даровитости представљају тајну. Уосталом, најдаровитијим и најсавеснијим никада није било лако јер су имали муке и са собом и са другима. Због тога су даровитост неки проглашавали за несрећу. Говори се и пише о трагедији генија.

На темељу потпунијег увида у битне карактеристике даровитих ученика може се поуздано закључити да они имају различите врсте специфичних потреба у вези са својим целовитим развојем у процесу васпитно-образовног рада. Њима је, ван сваке сумње, неопходно продуктивно знање, могућности развијања самосталног мишљења, слобода изражавања, независност у деловању, оригиналност у стваралачком испољавању, неконформизам у понашању, могућност да стварају и промовишу нове идеје, истражују, откривају и на оригиналан начин решавају различите проблеме **у свим областима и облицима васпитно-образовног рада**. Они желе да имају комуникацију и стварају услове за пуну афирмацију своје личности; желе да буду другачији и да се реално суочавају са неслагласношћу између прокламованих идеала и збивања у људским односима. Даровити ученици, исто тако желе да буду активни чланови у групи својих вршњака, да себи обезбеде одговарајуће место у групи, да активно утичу на групне процесе и доприносе групним активностима, да остваре групни и друштвени идентитет (задржавајући у исто време индивидуални), испољавају своје способности вођства у групним активностима својих вршњака и што потпуније изграђују своју индивидуалност.

Укратко, даровити ученици имају потребу да стварају ново у свим доменима човјеске индивидуалне и социјалне егзистенције и еманципације и да мењају постојећу стварност у складу са својим концепцијама и визијама (Мандић, 1995, стр. 224).

Они, међутим, те своје потребе могу задовољавати у мери у којој социјална средина у ширем смислу, тј. стваралачко окружење, ствара такве односе „(...) у којим појединац или група могу успешно испољавати и развијати своје стваралачке потенцијале, слободно пласирати своје стваралачке производе" (Ратковић, 1995, стр. 42), а пре свега школа, као најзначајнија васпитно-образовна институција, да те потребе правилно схвати и прихвати као хуману обавезу према својим најспособнијим и највреднијим члановима, том све значајнијем индивидуалном и националном добру, али истовремено и као најзначајнију шансу за пун властити развој, будући да је укупан развој у условима научно-технолошке револуције детерминисан, у крајњој линији, креативним људским потенцијалима, тим развојним ресурсом без ограничења (Ратковић, 1993, стр. 27-52).

У домаћој литератури педагози најчешће наводе следеће потребе даровитих ученика: потреба за сазнањем, самосталношћу у раду, оригиналношћу и приступу стварности, слободним испољавањем, људском комуникацијом која не ограничава индивидуалност, истицањем и афирмацијом у раду, вођством, преузимањем разлика и одговорности коју сваки ризик претпоставља. Код даровитих ученика је јако наглашена потреба за истраживањем. Они желе да се сами суоче са проблемима, пронађу путеве и начине њиховог решавања; спремни су да бране предности новог и да се боре за своје ставове. Даровити ученици имају специфичан однос према неуспеху. Наиме, они желе успех и раде на успеху, али њихова реакција на фрустрације је реалнија него код просечних ученика. Њихове основне потребе задовољене су тек онда када имају могућности да истражују, решавају проблеме и стварају (Мандић, Гајановић, 1991, стр. 200).

Задовољавање развојних потреба даровитих ученика захтева креирање нових образовних стратегија, програма идентификације, целовитог програма педагошког рада, штампање материјала, унапређење технике и технологије наставе и обезбеђивање свих других услова у које се укључује и оспособљавање наставник и мења његов начин рада. Потребе даровитих и уопште креативних ученика су да уче откривањем, истраживањем и решавањем проблема (Ј. Ђорђевић, 1981, стр. 179-200). Они теже да уче прикупљањем података, сређивањем прикупљених грађе, упоређивањем откривеног, анализирањем идеја, критичким освртима на изворе сазнања и вредновањем сопствених метода и техника, што се најбоље постиже у условима организовања диференциране наставе (Ј. Ђорђевић, 1981, стр. 138-157). За њих је право учење онда када могу слободно да постављају питања, траже одговоре, проналазе сопствене путеве сазнања, тј. када се уче учењу (Јукић, 1995, стр. 19-22), што је приоритетан задатак сваке савремено организоване школе.

Истраживања потврђују да учење за даровите ученике има виши смисао, а тиме и образовање у целини напредује и ниво достигнућа и образовања је

такође све виши. Уколико пак школа не задовољи на високом нивоу потребе даровитих ученика, најчешће се, према резултатима истраживања, јављају следећи проблеми: (а) даровити ученици су неоправдано лишени неопходних услова свог оптималног развоја; (б) они стога могу имати различите психолошке проблеме у когнитивној, афективној и социјалној сфери свог развоја и стално слабљење функционисања способности; (ц) незадовољене потребе доводе до незадовољства даровитих ученика школом, друштвом, па и са самим собом. О свему томе има довољно поузданих доказа.

Према резултатима научних истраживања, даровитост се може идентификовати још у предшколском узрасту, а елементи креативности откривају се у манипулативним, експлоративним и експерименталним активностима деце. У основној школи постоје различите активности које пружају велике могућности за свестраније испољавање даровитости. Показало се да су за то нарочито погодни матерњи језик и књижевност, ликовно и музичко васпитање, математика и природне науке (Б. Ђоршевић, 1977, стр. 31-50). Даровити ученици су „уочљиви“, те се могу идентификовати у породици, ужој социјалној средини, школи као и посебним институцијама за откривање талената. Сви наставни предмети и активности у настави у свим подручјима васпитно-образовног рада, уколико су примерени узрасту и способностима ученика, изазовни су за њих и подстичу их за решавање проблема, истраживање, откривање, доношење одлука и дивергентно мишљење, речју доприносе испољавању даровитости ученика.

Школа је, ван сваке сумње, најзначајнији фактор у образовању даровитих ученика и њиховом укључивању у наставне и ваннаставне активности. Оне уз помоћ својих стручњака, као и оних које ангажује са стране, креира програм, утврђује основне садржаје којима ће се служити наставници, врши избор средстава, облика и метода рада; креира повољну педагошку климу и психолошке ситуације, значајне за развој свих, па и даровитих ученика. Дужна је и да аранжира и реаранжира организацију и извођење наставе у складу са потребама развоја даровитих ученика. Сматра се да би образовна стратегија за даровите ученике, између осталог, „могла да садржи и ове елементе: адекватан школски програм, подршку програму родитеља и школских власти, друштвену средину која би уважавала и подстицала развој талената, педагошки осмишљену организацију и извођење наставе, квалификоване наставнике, могућности да се уведе иновације и стално унапређује настава, услове за примјену нове образовне технологије и педагошку климу у којој би била могућа индивидуализована и индивидуално планирана настава“ (Мандић, 1995, стр. 228).

Амерички аутори (Кларк, Рензули) сматрају да програм за даровите ученике треба да садржи најмање пет следећих елемената: (а) тестирање, идентификовање, саветовање и смештај даровите деце у школе; (б) креирање општег програма, плана и програма наставног рада, образовне технологије, средства и материјала за наставу и учење; (ц) припремање наставника, саветника и другог особља које би требало да ради са даровитим или да помажу наставницима који са њима раде; (д) оспособљавање породице, школе и

друштвене средине за pruжање подршке даровитим ученицима; (е) обезбеђивање финансијске помоћи за израду и реализацију програма, наставни рад, израду материјала и наставних средстава, финансирање служби, увођење иновације и куповину неопходних техничких средстава.

Идентификовање и смештај даровитих ученика у школске институције међутим, крајње је одговоран стручни посао, који првенствено подразумева: (а) прикупљање мишљења родитеља о деци и документације којом они располажу; (б) обезбеђивање и проучавање педагошке и школске документације (оцена, досијеа, значајних резултата у школским и ваншколским активностима); (ц) разговор са наставницима и процена свега онога што су они ставили на располагање о појединим ученицима; (д) тестирање сваког ученика одговарајућом батеријом тестова; (е) интервју са сваким учеником после сређивања и процене података, добијених претходно наведеним поступцима; (ф) завршна процена квалификованог тима стручњака (наставника, педагога, психолога и лекара) из које би требало да следе прогнозе на темељу којих ће се креирати програми, облици наставног рада и примењивати одговарајућа технологија; (г) смештај ученика у одговарајућу школу, одељење или групу. При свему томе, недопустива је било чија субјективна процена или пак здраворазумска прогноза у идентификовању талената, њиховом смештају у школски систем, програмирању и реализацији рада са њима, јер то има негативне последице за појединца и заједницу на краћи и дужи рок.

Програм за даровите ученике првенствено има за циљ да створи повољне услове за задовољавање тих ученика, што се не може читинти у оквиру редовног програма. Такве потребе најчешће се задовољавају новим садржајима, креирањем специјфичних облика наставног рада или обогаћивањем извора учења, или у сва три подручја. Процена је да се тако даровитим ученицима може омогућити да се развијају и расту као целовите личности и о складу са својим могућностима. С тим у вези, разматра се однос обучавања и развијања ученика (Давидов, 1995, стр. 9-35). Програм за даровите ученике не почиње различитим наставним плановима или различитим структурама за њихово учење, него задовољавањем њихових различитих потреба. При томе, „програми надарених су различити само због тога што су потребе талентованог ученика другачије" (Кларк). Наиме, његове потребе су разноврсније, далеко снажније изражене, па их је због тога теже задовољити. Те потребе се, према научним сазнањима и провереном искуству, могу задовољити ако се обезбеде програми који обухватају појединачно прописане инструкције, бржу обраду градива, интензивније наставне садржаје, студиозније проучавање наставних предмета, учење открићем и решавањем проблема, могућности за развој способности искуством, слободу изражавања и избор садржаја учења. Наравно, све талентоване не може задовољити један програм. Најистакнутији научници и афирмисани практичари указују на то да програм за даровите ученике треба да садржи „више идеја него чињеница, више принципа него правила, више метода него техника, више теренског рада него слушања предавања у учионици", а за то постоје могућности у готово свим наставним предметима.

Облици, методе и средства васпитно-образовног рада са даровитим ученицима такође су предмет интересовања све већег броја научника, домаћих и страних. О томе, разумљиво, постоје подељена мишљења, али већина педагога и психолога у свету који се баве откривањем и образовањем даровитих мисли да би школовање даровитих ученика требало организовати у постојећем систему васпитања и образовања, али да би талентовани појединци требало да буду посебно праћени и третирани (додатном наставом, посебним секцијама, клубовима и организацијама), да би се индивидуализованом и индивидуално планираном наставом и другим облицима васпитања и образовања омогућило да се сваки појединац развија према својим могућностима и да постигне оне резултате које дозвољавају његове диспозиције. Отуда „све методе и технике које уважавају индивидуалне потребе и интересовања ученика, постичу унутрашњу мотивацију, буде радозналост, подстичу креативност, самосталност у раду, критичко мишљење, ослањају се на ученичке снаге и самоконтролу прихватљиве су за образовање надарених ученика" (Мандић, 1995, стр. 233). Облици, средства и материјали за образовање даровитих ученика углавном су: семинари, самостално учење, лабораторијски и клинички рад, практикуми, индивидуални и групни истраживачки рад, екскурзије, посете музејима, изложбама, саветовање, драмска презентација, панел дискусије, писани материјали, визуелно приказивање и аудиовизуелна средства. ОвOME, међутим, ваља додати „зимске и летње школе, дописне школе, смотре, сусрете и изложбе, такмичења (школско, општинско, републичко, савезно и међународно), учешће на јавним конкурсима, ангажовање у научноистраживачком раду, организовано усавршавање у страним земљама, сарадњу у научнопопуларним часописима" (Недељковић, 1994, стр. 104).

Постоји општа сагласност међу онима који се баве даровитим ученицима да наставници имају значајно место и улогу у идентификовању и образовању тих ученика. Заправо, они прате рад и развој даровитих ученика, прикупљају податке о њима, учествују у њиховом идентификовању, брину о томе да они нађу адекватно место у васпитно-образовном процесу, прате ефикасност (домашај) предузетих педагошких мера у раду са њима, брину се о њиховом напредовању. Наставници су прво креатори програма, затим ограничавачи учениковог рада, надаље, креатори психолошке климе и педагошке ситуације значајних за успех ученика, најзад, стварају повољно окружење за учење, обезбеђују услове за несметан рад ученика, производе материјална средства за учење. Међутим, „многи наставници немају широке распоне својих интелектуалних могућности, њихова опћа култура и стручна спрема нису на нивоу који би омогућио сигуран и успјешан одгојно-образовни рад. Нису им увјек ни развијене стваралачке способности у музичком, ликовном, техничком, књижевном, математичком или неком другом домену" (Филиповић, 1988, стр. 66).

Према томе, са даровитим ученицима делотворно могу да раде и да на њих позитивно утичу само даровити наставници. Због тога даровитост наставника, обогаћена стручном и педагошком културом, животно-радним искуством и хумнаистичком усмереношћу, стоји у уској повезаности са креа-

тивним потенцијалима и активностима наставника, а то значи и успехом свих, а нарочито даровитих и талентованих ученика. Наше друштво се већ годинама налази у дубокој свеобухватној кризи која на много начина угрожава и садашњост и будућност. До ње, међутим, није дошло случајно, нити се из ње може изаћи без знања, стручног рада и масовног стваралаштва у коме даровити, талентовани и креативни имају најзначајније место. Будући да постоји осведочена веза између образовања и стваралаштва (Коковић, 1994, стр. 278-284), друштво које стреми ка новом и значајном, мора у свим својим деловима да подстиче стваралаштво и шири стваралачки климу и радну атмосферу (Ратковић, 1995, стр. 26), и то на нивоу друштва, у предузећу или установи (пре свега школи) и у породици, јер без тога нема васпитања и образовања за „европску компетенцију, компетицију и комуникацију”.

У васпитању и образовању у целини, а посебно у образовању даровитих ученика, ваља више користити могућности које пружају нови извори сазнања, као на пример, медији масовних комуникација, и технологија образовања која је „резултат медијског уласка у сферу подучавања и кризе традиционалних образовних система (...), која примењена у школи и изван ње утичу на врсту и квалитет учења, школске методе и организацију наставе”, је у свом развоју еволуирала од подразумевања примене аудиовизуелних средстава „до систематског приступа и нових стратегија учења заснованих на информационим технологијама” (Вукадиновић - Зиндовић, 1994, стр. 52).

Принцип социјализације, који се највише материјализује у процесу школског васпитања и образовања, у исти мах је и принцип индивидуализације човека, што је од особитог значаја када је реч о даровитим ученицима, њиховом формирању као развијених самосвесних личности. Прогрес схваћен и прихваћен као континуирано ослобођење и хуманизација људског живота „само је једна вероватна историјска могућност” (Марковић, 1994, стр. 296), која ће бити реализована у мери у којој се свесне снаге друштва, а пре свега њихов најспособнији део, буду потпуније за њу ангажовале. Однос друштва према дару и даровитима је поуздан показатељ његове бриге за садашњост и будућност која никада не долази у готовом обликују, већ се осваја знањем и креативним радом у срединама које развијају и подстичу стваралаштво.

Л и т е р а т у р а

1. Андрић, И. (1978): Знакови поред пута, Сарајево, Свјетлост.
2. Давидов, В. (1995): О схватањима развијајуће наставе, у: Сазнање и настава, Београд, Институт за педагошка истраживања
3. Ђорђевић, Б. (1977): Додатни рад ученика основне школе, Београд, Просвета
4. Ђорђевић, Ј. (1981): Савремена настава (Организација и облици), Београд, Научна књига
5. Филиповић, Н. (1988): Могућности и дometи стваралаштва ученика и наставника, Сарајево, Свјетлост, и Завод за уџбенике и наставна средства, Београд

6. Фурлан, И. (1988): Даровита дјеца, у: Психологија у васпитно-образовном процесу, Шести конгрес психолога Југославије, Зборник радова 3, Сарајево, Друштво психолога БиХ
- Јукић, С. (1995): Учење учења у настави, Београд, Учитељски факултет
- Корен, И. (1987): Поглед на појаву надарености и улога надарених појединаца у савременом свијету, Сисак, УСИЗ за запошљавање
- Корен, И. (1988): Наставник и надарени ученици, Сисак УСИЗ за запошљавање
- Корен, И. (1989): Како препознати и идентифицирати надареног ученика, Загреб, Школске новине
- Коковић, Д. (1994): Социологија образовања, Нови Сад, Матица српска
- Квашчев, Р. (1981): Психологија стваралаштва, Београд, Завод за уцбенике и наставна средства
- Мандић, П. - Гајановић, Н. (1991): Психологија у служби учења и наставе, Лукавац
- Мандић, П. (1995): Индивидуална комплексност и образовање, Београд, Научна књига - Учитељски факултет
- Марковић, М. (1994): Хуманистички смисао друштвене теорије, Изабрана дела 6, Београд, БИГЗ
- Максић, С. (1993): Како препознати даровитог ученика, Београд, Институт за педагошка истраживања
- Недељковић, М. (1994): образовање и развој, Београд, Министарство просвете Републике Србије
- Поповић, Б. (1993): О идентитету младих у невољи и оних „без невоље“ у: Деца, избеглиштво и школа, Београд, Институт за педагошка истраживања
- Ратковић, М. (1995): Знати или нестати, Београд, Учитељски факултет
- Ратковић, М. (1992): Развој људских ресурса, Београд, Факултет за менаџмент, „Браћа Карић“
- Стевановић, Б. (1937): Мерење интелигенције, Београд
- Шајбер, С. (1968): Амерички изазов, Загреб, Напријед
- Вукадиновић - Зиндовић, Г. (1994): Визуелни језик медија, Београд, Институт за педагошка истраживања - Нова просвета.

СПОСОБНОСТИ И ОСОБИНЕ ЛИЧНОСТИ КАНДИДАТА ЗА ПОЗИВ УЧИТЕЉА

Резиме: Активности учитеља у савременој школи претежно су усредсређене на васпитање ученика. Како учитељ не васпитава само знањем који располаже, већ и снагом своје личности, пожељно је да он као припадник ове професије поседује карактеристике личности које ће га учинити професионално што успешнијим.

Резултати емпиријског истраживања о томе, које аутор овде износи, указују на то да би учитељ, с обзиром на сложеност посла којег обавља, требало да се одликује изнадпросечним интелектуалним способностима, као и повишеним нивоом присуства осталих црта личности. Доказе за то имамо у исказима веома добрих познавалаца захтева рада у овом занимању, чије је мишљење аутор прибавио посебним скалом судова, сачињеном на основу Цателл-овог описа појединих црта личности. Све то, као и слични налази неких других истраживача указују на потребу пажљивог односа према питањима школске селекције и професионалне припреме кадрова у позиву учитеља.

Кључне речи: учитељ, улога учитеља, црте личности, професионална селекција и образовање учитеља.

Summary: A teacher's activities in contemporary school are mostly directed onto the education of pupils. Considering the fact that a teacher doesn't educate only by the knowledge he/she possesses, but also by the power of his/hers personality, he/she, as a representative of the profession, should have those personality features that would make him/her as successful as possible.

The results of our empirical research, exposed in the paper, point out that a teacher, considering the complexity of the job, should possess extraordinary intellectual capabilities and the other personality features. Proofs for that we have in the statements of the best experts familiar with the requirements of this profession, whose opinion we've obtained by the special attitude-scale, designed on the basis of Catell's description of some personality features. All this, as well as the similar reports of some other researcher, point at the need for careful relation toward the problems of school selection and the professional education for the vocation.

Key words: teacher, professional selection, education of teachers role of teacher, personality features, professional selection, education of teachers.

За разлику од улоге којом је учитељ био доминантно преокупиран у тзв. „старој школи“, а која се огледала у преношењу знања и контроли како су ученици та знања усвојили, у савременој школи од учитеља се очекује да, поред посредовања између ученика и разноврсних извора знања, применом бројних облика и метода васпитно-образовног деловања нарочито допринесе развоју пожељних способности и особина личности ученика. Да би такву улогу одн. очекивања учитељ могао успешно остварити, неопходно је да он, сем општих и стручних знања, поседује и одговарајуће способности, особине, динамичке црте личности као и пожељан систем ставова и личних вредности. Таква својства учитеља (наставника) савремене школе сматрају се неопходним не само због другачије постављеног циља и задатка васпитања, измењених услова и других околности у којима се изводи васпитно-образовна делатност, већ и због тога што се, савременије гледано, чин васпитања схвата као суштински сусрет личности ученика и личности учитеља. У том сусрету, сматра се да на крајње васпитне ефекте у највећој мери, посебно када је реч о ученицима млађег узраста, делује то колико је учитељ у стању да снагом и квалитетима своје личности схвати проблеме, потребе, интересовања и унутрашња пројивљавања ученика и да пружи подршку њиховом укупном развоју. Управо због таквог схватања улоге учитеља, смисла васпитног чина и значаја учитељеве личности у свему томе, кандидатима за позив учитеља постављају се веома строги захтеви, о којима би у поступцима професионалног усмеравања, селекције и образовања требало посебно водити рачуна.

Не упуштајући се у оцену оправданости таквих захтева какве налазимо у многобројним истраживањима, извршеним у свету и код нас (изван наше земље: Jersild A., Glanzel H., Gonobolin F. N., Ungarne K. J., или код нас: Ђорђевић Ј., Ђорђевић Б., Крајнц А., Кујунџић Н., Ерцег В., Пожарник М. Б.), може се само констатовати да се поставља више од стотину различитих захтева у професији учитеља и да се од тога велики број односи на лична својства. Даље, могло би се констатовати и то да истраживања која су код нас извршена од седамдесетих година наовамо јасно указују на појаву негативне селекције кадрова (Чурић Р., Пелић Ј., Радивојевић В., Ласло Б. и др.).

Пошто се у већини таквих истраживања новијег датума оцене о негативној селекцији заснивају углавном на анализама мотива, школског успеха и социо-економског порекла, као и културног миљеа из којег потичу кандидати за позив учитеља који су се уписивали у педагошке академије и друге школе исте намене, а не на поузданијим проценама захтева рада у занимању (струци) учитеља, посебно не на оним захтевима који су у директој вези са карактеристикама личности које би се објективно могле мерити, једно обимније наше истраживање, из којег сада дајемо само изводе, имало је за **циљ да утврди да ли кадровска селекција учитеља одговара захтевима рада у том занимању или не.** У складу с тако постављеним циљем требало је утврдити:

1) у којем степену је пожељно да учитељ с обзиром на улогу коју има у савременој школи и друштву, поседује поједине црте (факторе) личности;

2) у којем степену су те црте (фактори) присутни код кандидата за позив учитеља који се у анкети изјашњавају да желе бити учитељи;

3) да ли се, на основу поређења мерењем утврђених резултата (тач. 2) са резултатима добијеним на сличан начин у скупу запослених васпитача (сродне професије) и једном неселекционисаном скупу, може сматрати да професионална селекција има позитивна обележја или не и

4) какве импликације тако утврђени резултати могу имати у поступцима кадровске припреме односно селекције и образовања учитеља.

Истраживање је извршено у популацији ученика четвртог разреда средње школе просветне струке у Новом Саду, Суботици и Кикинди (сви који су се у анкети за избор занимања изјаснили да намеравају постати учитељи) и у једном делу популације коју су сачињавали саветници за разредну наставу педагошких завода Војводине, учитељи са најмање пет година искуства у настави и стручни сарадници тј. школски педагози и психолози у основним школама.

Применом анкете о избору занимања и, за наше потребе прилагођено Каттелловог теста 16 ПФ форме А, испитана су 74 ученика. Анкета о избору занимања употребљена је само да би се видело какве су професионалне намере ученика и да би се они који намеравају постати учитељи касније испитивали применом теста личности о циљу утврђивања њихових способности и особина.

Све остале категорије испитивања, њих 165, за које смо сматрали да добро познају захтеве рада у занимању учитеља, испитане су помоћу посебно сачињене скале судова. Она је била сачињена на основу Каттелловог описа појединих црта личности. За сваку црту конструисано је по пет графичких скала, које су представљале коонтинуиране линије са девет подеока, а чији су крајњи степени дефинисани биполарним изразима истог, али међусобно различито поларизованог квалитета једног својства. Применом оваквог инструмента требало је да се утврди које способности и особине личности (које су иначе обухваћене поменутиим Каттелловим тестом) треба да поседује учитељ и у којем степену с обзиром на професионалну улогу и задатке које извршава у нашој савременој основној школи.

Резултати истраживања

Полазећи од тога које важније послове учитељ обавља у основној школи, као и од значаја тих послова за развој личности ученика, наши испитаници су проценили да би учитељ требало да поседује одређена својства следећег интензитета:

Табела 1.

Испитивање значајних особина личности (фактора) у занимању учитеља

Бр.	Црта личности (фактор)	Аритм. ср. (М)	Станд. д. (СД)
1.	Б (мања - већа интелиг.	8,08	0,99
2.	Е (самопод. - паметљ.	7,01	1,24
3.	Г (слаб супер-его - јак с.-е.)	6,95	1,16
4.	А (сајзотимије - афектотим.)	6,59	1,16
5.	П (павност - проицијивост)	6,57	1,20
6.	Ц (слаб его - снажан его)	6,55	1,26
7.	Ф (дисургенција - сургенција)	6,40	1,31
8.	М (праксерна - аутна)	6,32	1,39
9.	Н (трекција - пармија)	6,12	1,27

Квантитативне показатеље о томе колико је поједина црта пожељна добили смо нумерацијом појединих степена графичких скала приликом обраде, ндући с лева на десно од 1 до 9. Након тога изражунате су аритметичке средине и стандардна одступања.

На основу процена наших испитаника и података о томе, очигледно је да се у свим цртама личности постављају захтеви негде између 5. и 9. степена скале. Дакле, у свакој црти захтеви према учитељима су повишени. Чак су и веома слични. Међутим, инак на првом месту налазе се црте које су технички означене словима: Б (интелигенција), Е (самопотчињавање - паметљивост), Г (слаб супер-его - јак супер-его - реч је о моралности) и А (сајзотимија - афектотимија - реч је о емоционалним својствима и начину разговора).

Да ли су наши налази посве поуздани, тешко је тврдити јер мерење није извршено применом неког стандардизованог инструмента. Осим тога, служили смо се Кattelловим описима црта одн. понашања, па је питање колико су биполарни термини у духу наше културе и језика, да ли су сви испитаници под њима подразумевају исто. Но без обзира на то, примењени поступак чинио нам се најприкладнијим због тога што су примењени изрази одн. Кателлови описи већ проверени у поступку састављања теста личности 16 ПФ, па смо се користили ирелиминарним испитивањем о поступку израде скала судова. За сваку црту предвиђено је по пет графичких скала и одговарајућих биполарних термина (сем код црте Б јер је она свима добро позната) и, коначно, имали смо у виду да наши испитаници поседују солидно знање из психологије.

У немогућности да дубље анализирамо природу и значај појединих црта у занимању учитеља, овде скрећемо пажњу само на то да је црта Б (интелигенција) добила високу скалну вредност. Ту је чак и најмање одступање. Такође, треба приметити да ово својство, иако има високу вредност на школи, није у подручју крајности гдје је била у простору 9. степена скале. Овде треба приметити и то да у односу на средње вредности, односно на захтеве у осталим цртама, наши резултати на неки начин противрече резултатима оних испитивања где се на прво место стављају учитељеве емоционалне и друге општељудске особине. Ту се мисли пре свега на истраживања Јерсилд А. (1949), Борђевић Ј. (1969), Релвет П. Ј. (1981). Такви резултати могли би се објаснити

тиме што се у наведеним истраживањима о карактеристикама личности учитеља закључује на основу мишљења и процене ученика. Ученици као такви немају у виду целину захтева, већ само она својства учитеља која се тичу споља видљивог или манифестног понашања, које је у вези пре свега са односом који се успоставља између учитеља и ученика. Осим тога, никада нисмо сигурни колико су ученици који процењују под утицајем свог успеха, емоционалних расположења у моменту процењивања и сл. Сигурно је да наше категорије испитаника имају свестранији увид у то шта је улога учитеља (као очекивање самог учитеља, очекивање друштва, родитеља...) и шта је интенција васпитног чина и васпитног процеса уопште.

Чињеница да су наши испитаници на прво место ставили интелектуалне способности учитеља можда се могла објаснити и тиме што су они имали у виду сву сложеност и разноврсност послова које учитељ обавља у савременој школи, као и све изазове које носи време у којем живимо и промене у области науке, технике, образовне технологије као и нових сазнања у области педагогије, психологије и других наука на које се ослања васпитна теорија и пракса.

У вези с овим могло би се поставити и питање у којем степену је заиста неопходно да учитељ поседује развијене опште интелектуалне способности, посебно способност дивергентног мишљења, јер има схватања да су послови учитеља у извесној мери репетитивног карактера тако да се не ради увек о решавању нових проблема и ситуација. Истина, има и другачијих мишљења по којима је посао учитеља изразито креативан.

Степен приступа појединих црта или својстава личности код кандидата за позив учитеља представљена је следећој табели.

Табела 2.

Карактеристике личности утврђене Cattellovim тестом 16 ПФ – форма А за будуће учитеље, запослене васпитаче и неселекционисани скуп испитаника

Фактори	Буд. уч.		Васпит.		Несел. ск.		+M(Δ)		+M(Δ)		СДАМ	СДАМ	Т за Т за	
	М	СД	М	СД	М	СД	2 и 4	2 и 6	(2,4)	(2,6)	2 и 4	2 и 6	2 и 4	2 и 6
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Б	7,91	1,93	7,64	2,11	6,21	2,26	0,27	1,70	0,26	0,22	1,00	7,12		
Е	15,28	5,24	12,57	4,20	14,05	3,62	2,71	1,23	0,70	0,61	3,87	2,05		
Г	12,90	2,44	14,20	2,31	13,38	3,05	1,52	0,48	0,33	0,64	4,60	0,75		
А	12,63	1,75	11,19	2,73	11,50	2,89	1,44	1,13	0,31	0,22	4,64	3,01		
Н	9,06	2,38	9,41	2,76	10,33	2,66	0,35	1,27	0,36	0,28	0,97	4,53		
Ц	14,30	3,80	13,80	3,32	16,03	3,94	0,50	1,73	0,52	0,78	0,96	2,21		
Ф	15,04	3,16	11,04	4,32	15,04	3,72	4,00	0,00	0,51	0,72	7,84	-0,72		
М	15,90	3,08	13,59	2,94	12,81	3,56	2,31	3,09	0,43	0,70	5,37	2,39		
Н	13,70	4,10	11,08	5,23	13,40	4,5	2,62	0,30	0,67	0,81	3,91	-0,51		
Н=74		Н=118		Н=499										

У претходној табели садржани су и резултати испитивања, опет применом Cattellovog теста, запослених васпитача и неселекционисаног скупа испитаника.* Резултати за ове две категорије испитаника потребни су нам због упоређивања. За први скуп, с тога што се он може сматрати занимањем сродним учитељском позиву, па требало би очекивати да кандидати за позив учитеља имају сличне резултате са том скупиним. Скуп неселекционисаних испитаника треба да нам послужи као нека врста контролне групе на основу чијих резултата би се могло докучити да ли се врши позитивна селекција учитеља или не.

Податке у ову табелу унели смо према редоследу значајности појединих црта личности, што је добијено проценама помоћу поменуте Скале судова.

Ради стицања што бољег увида у разлике које се јављају између појединих група испитаника коришћени су тестом добијени сирови скорови.

Упорјеђивање резултата извршено је на основу аритметичких средина (М), стандардних девијација (СД), разлика које се јављају између аритметичких средина за поједине групе испитаника (Δ), стандардне погрешке разлика између аритметичких средина (СДАМ) и на основу односа нађених разлика међу аритметичким срединама и њиховим стандардним погрешкама (т).

Пошто нема потребе да описујемо поједине црте (факторе), настојаћемо само да интерпретирамо разлике које се сматрају статички значајним на нивоу од 5%, посебно за она својства која смо напред издвојили као најзначајнија у занимању учитеља.**

У Б црти или фактору личности, којим се представља као **општа интелектуална способност**, будући учитељи имали су просечно постигнуће од 7,91 бодова. Такав резултат нешто је бољи од оног којег су постигли васпитачи, а изразито бољи од неселекционисаних испитаника. У односу на неселективисани скуп та разлика је чак и статистички значајна на нивоу од 5%. Сличност у резултатима између будућих учитеља и васпитача је за очекивање, јер су ово две групе испитаника које су се ипак по нечему сслектовале. Реч је, дакле, о сличним захтевима рада у занимању васпитача, којима се већ бави једна група испитаника, и учитеља, којим ће се друга група испитаника тек бавити. Утврђена већа сличност резултата између будућих учитеља и васпитача логична је и због тога што се овде ради, када је у питању Cattellov тест, о тзв. „кристализованој“ интелигенцији. Таква интелигенција се налази у функцији образовања и културног простора у којем појединац живи. То значи да се разлике између појединаца и група могу објаснити породичним условима, степеном образовања родитеља, нивоом школског образовања родитеља, старошћу и другим агенсима (Хавелка Н. и Лазаревић Љ., 1981, 97).

* Испитивање запослених васпитача извршио је Граорац И. (1989) у Новом Саду, с неселекционисани скуп испитаника Хавалка Н. и Лазаревић Љ. (1981) и то у Београду.

** За велике узроке, као што је наш, статистички значајном разликом на нивоу од 5% сматра се свака разлика између аритметичких средина која је два пута већа од своје погрешке (Ђујас З. 1964, 387).

Ако се има у виду да је у погледу ове способности на примењеном тесту бил могуће добити 13 бодова, а да су будући учитељи имали просечно 7,91 бод, што је нешто изнад просека, онда се може поуздано тврдити не само да су они били супериорнији од осталих група већ и да се такви резултати слажу са очекивањима, добијеним у проценама применом Скале судова, приликом утврђивања пожељних својстава личности у занимању учитеља.

До сличних резултата тј. да су студенти учитељског одсека педагошке академије у овој способности били нешто супериорнији од студената са васпитачког одсека (где је примењен тест Боре Стевановића), дошла је и Вучић Л. са сарадницима (1988). Она је, такође, утврдила да студенти педагошких академија нису у овој способности много заостајали за студентима других факултета.

Црту личности Е (самопотчињавање - наметљивост) Cattell (1987, 135) није схватио као „ауторитарност“ или особу „... која удара оне испред себе а клања се онима изнад себе“, већ као особу која „... води оне испод себе, а удара оне изнад себе“. То је, уствари, својство личности која се, ако је реч о црти која више нагиње позитивном полу, залаже за више независности, слободе и демократије за свакога. Дакле, реч је о особама које су самосталне, одговорне, које су спремне да руководе, које испољавају чврстину, непопустљивост и неподложност ауторитету.

У Е црти (самопотчињавање насупрот наметљивости) будући учитељи имали су просечно постигнуће од 15,28 бодова. То се показало вићим него ли оно што су постигле остале две групе испитаника. Разлике су биле чак оба пута статистички значајне.

За ову црту или фактор личности сматра се да има снажну основу у конституционалним чиниоцима, али да је ипак пресудан утицај средине. То значи да индивидуалне и групне разлике треба тумачити првенствено деловањем тих фактора. Такође, треба имати у виду да нешто више резултате на тесту у овој црти постижу особе мушког пола и особе вишег социјалног статуса. Пошто су кандидати за позив учитеља претежно женс, а то су и запослени васпитачи, разлике на основу тога нису могли настати. Што се опет тиче неселекционисаног скупа испитаника, сасвим је извесно да би кандидати за учитеље требало да потичу из средина и породица вишег социјалног статуса.

На основу сазнања да је у занимању учитеља пожељно постигнуће вишег скорa у овој црти личности, може се и овде констатовати да се врши позитивна селекција кандидата за учитеља.

Будући учитељи, према нашим налазима, у црти Г, којом је на једној страни означен завистан карактер или слаб **супер-его**, а на другој позитивна карактерна својства или јак супер-его, постигли су нешто слабије резултате од обе групе са којима смо их упоређивали.

Према процењеним захтевима, ово својство би требало да буде присутно неге на средини између средишњег и крајњег степена на позитивном делу скале. С обзиром на то да је на Cattellovom тесту могуће максимално постигнуће од 26 бодова, а нађена аритметичка средина износила је 12,90 бодова, то је једва нешто више од строгог просека.

Независно од тога колико је постигнуће наших кандидата, треба имати у виду да је ова црта највише дефинисана срединским утицајима. Осим тога, у везу са овом цртом доводе се истрајност, савесност, испуњавање дужности, емоционална зрелост и друга својства од значаја за успех у било ком послу. Све су оно разлози којима би се могла објаснити утврђена разлика између дубућих учитеља и васпитача. Осим тога, васпитачи који су били испитивани старије су особе, озбиљније и са више животног искуства. Њима је друштво поставило одговорније задатке него ученицима средње школе, па су нађене разлике и због тога оправдане. Но то још не значи да је селекција учитеља на основу те црте неповољна.

Следеће својство које се изразито захтева од учитеља представља црту А (сајзотимија - афектотимија) или **емоционалну стабилност**. То својство доприноси да се на адекватан начин испољавају унутрашња осећања и импулси, па се због тога и назива „снага ега“.

С обзиром на то да су тестом утврђени резултати у овој црти личности у складу са очекивањима или проценама помоћу примењене скале судова, као и да у овом погледу нема статистички значајне разлике између будућих учитеља и васпитача (иако то није случај у односу на неселекционисани скуп испитаника), могло би се рећи да ни овде селекција није баш неповољна.

Увидом у захтеве према учитељима (табела 1.) и резултате постигнуте мерењем у осталим цртама личности (табела 2.) може се, такође, приметити да селекција има позитивна обележја.

На основу емпиријских резултата које смо добили нашим истраживањем могло би се лако закључити да последњих година кадровска селекција у занимању учитеља има позитивна обележја. Међутим, такав закључак могао би се доводити у везу само са оним цртама које су у највишем рангу пожељности, што, како се види из процена наших испитаника, нису позначајне и остале црте личности. Такође, треба имати у виду да је овде реч само о појединим цртама или факторима личности које смо обухватили нашим истраживањем, а не о сложају тих црта који би се могао сматрати најповољнијим у занимању учитеља. Који је то сложај, науци још није познато.

Са аспекта кадровске припреме односно селекције и образовања учитеља резултати нашег истраживања указују на два момента. Прво, критеријуме селекције треба поштити нарочито тамо где су у питању пожељне црте личности у позиву учитеља које су претежно конституционално условљене. Друго, црте које су дефинисане више утицајем средњег могу се уз примену одговарајућих васпитно-образовних метода и садржаја развијати и у процесима професионалне припреме учитеља.

Литература

1. Jersild, Artur: Characteristics of Teachers who are „liked best" and „disliked most", Journal Experimental Education, vol. 9, No. 2, 1940.
2. Ђорђевић, Јован: Како ученици основношколског узраста процењују особине својих наставника, Настава и васпитање, Београд, 1969/3.

3. Jirgen-Pfistner, Hans: Tipologische eigenschaftliche faktorielle Konzeption der Lehrer-Personlichkeit, u zborniku „Lehrer ohne Maske“, H. Gudjons, Gerd-Bodo Reinert (Hrsg.), Skriptor, 1981.
4. Граорац, Исидор: Утицај схватања о васпитању на вербалну комуникацију између васпитача и деце, докторска дисертација, Београд, 1989.
5. Хавелка, Ненад и Лазаревић, Љубомир: Спорт и личност, Спортска књига, Београд, 1981.
6. Бујас, Зоран: Психофизиологија рада, Школа народног здравља, Загреб, 1964.
7. Вучић, Лидија: Психолошки и социјални покрет студената будућих наставника, Млади истраживач, Београд 1/1988.
8. Катсл Б., Рејмонд: Научна анализа личности, БИГЗ, Београд, 1978.

УЛОГА И ЗАДАЦИ РАЗРЕДНОГ СТАРЕШИНЕ У РАЗВИЈАЊУ ОДЕЉЕНСКЕ ЗАЈЕДНИЦЕ

Резиме: У овом раду аутор расправља о улози и задацима разредног старешине у развијању одељењске заједнице ученика. Теоријски је образложена педагошка улога разредног старешине у програмирању, реализовању и вредновању рада одељењске заједнице ученика. Савремена концепција остваривања васпитних задатака путем такве заједнице и у њој подразумева висок степен педагошке оспособљености, мотивисаности и ангажовања разредног старешине и других значајних чинилаца васпитнообразовног рада у школи. Аутор посебно наглашава значај задатака које разредни старешина треба да оствари на плану развијања благонаклоних интерперсоналних односа међу ученицима и социјализације ученика, као и на сузбијању појава егоизма, неповерења, нетолерантности и нетрпељивости међу ученицима.

Разредни старешина системом подстицајних метода и средстава треба да допринесе успешном интегрисању ученика у одељењску заједницу, развијању моралних осећања, мишљења и понашања и креативном исказивању ученика. У раду са ученицима разредни старешина мора испољавати висок степен кооперативности, разумевања, поверења, сарадње, искрености и педагошког оптимизма.

Кључне речи: разредни старешина, одељењска заједница ученика, програмирање и вредновање активности одељењске заједнице.

Summary: In the essay the author discusses the role and tasks of homeroom teacher in the development of a pupils class community. Educational role of homeroom teacher in programming, realization and evaluation of the pupils class community work has been explained. Contemporary conception of the educational task realization through and in a class community requires a high degree of pedagogical qualification, motivation and commitment of homeroom teacher and the other important factors of educational work in school. The author especially points out the importance of the tasks that a homeroom teacher should realize in terms of the development of gracious interpersonal relationships between pupils and their socialization, as of the elimination of egoism, distrust, and intolerance amongst pupils.

By a system of stimulant methods and means a hameroom teacher should make a contribution to the successful integration of pupils in a class community, to development of their ethic feelings, thoughts and behavior and to their creative expression. Through the

work with pupils, a homeroom teacher should demonstrate a high degree of cooperation, understanding, trust, cooperation, sincerity and educational optimism.

Key words: homeroom teacher, class community of pupils, programming and evaluation of class community activities.

*

Схватања о улози и задацима разредног старешине у развијању одељењске заједнице мењала су се у складу са променама схватања о циљевима васпитнообразовног рада и положаја ученика у васпитнообразовном процесу. Уколико је више наглашавана субјекатска позиција ученика у васпитнообразовном процесу, утолико је више истицан значај разредног старешине као педагошког руководиоца одељењске заједнице. Обезбеђивање повољних услова за друштвеноморални развој и интензивну социјализацију захтевају непрекидно унапређивање метода, поступака, облика и садржаја рада одељењске заједнице. У том смислу неопходно је проналазити што оптималније могућности за хуманизацију и демократизацију односа између ученика и наставника, међусобних односа ученика и разредног старешине и чланова одељењске заједнице.

Педагошко промишљање активности и задатака одељењске заједнице има за циљ да омогући реалне претпоставке за развој кооперативности, комуникативних способности, компетенције, самоактуализације, стицање идентитета и усвајање норми заједничког живота и рада ученика у школи.

О васпитној функцији одељењских заједница постоје многобројне расправе и прилично велика сагласност научника и стручњака различитих профила. Због тога је она и институционално установљена као облик организовања ученика са одређеним правима и обавезама чланова. Социјалистичка педагошка доктрина о формирању и развијању одељењске заједнице као одељењског колектива се подвргава критичкој анализи. Зато као и због идеолошких разлога све ређе се срећу појмови као што су „одељењски колектив“, „принцип колективизма“, „васпитање за колектив и кроз колектив“, „ученичко самоуправљање“ и други карактеристични за социјалистичку педагошку теорију и праксу. Међутим, за педагошке класике васпитни значај заједнице у којима су ученици били организовани, као и васпитна вредност ученичког самоуправљања уопште нису били спорни. О томе веома аргументовано расправљају и велика имена педагошке науке као што су Г. Кершенштајнер, Ц. Цук, и А. С. Макаренко и други.

Г. Кершенштајнер (1939) се залаже за школу која би била једна врста храма, светог места. Просторије треба да буду једноставне и лепе, чисте и пријатне, а у школи мора да влада ред, међусобно поштовање и заједнички дух. Заједнички церемонијал (молитва, песма или кратак говор) одиграва се свакодневно у предворју школе, где се улази и одлази тихо, а које може да послужи и у другим приликама (заједничке свечаности и сл.). У школи се мора обезбедити довољно простора за заједничке активности и игру ученика. „Али најважнији су од свега овог, као чајџиници мајстори за чај, живи носиоци

васпитног духа, наставници и наставнице". Школе, према Кернелштајнеровој замисли, осим тога што као крајњи циљ имају васпитање вредности, морају истовремено уважавати и остваривање практичних циљева. То је теолошки аспект васпитања који „не тражи само људе, него и раднике и грађане једне државне заједнице, јер оно нема да створи само једно индивидуално духовно биће, него да се стара и за одржавање и морализовање колективног бића заједнице".

Према схватањима **Ц. Цуија** (1970), школа, њена унутрашња организација, живот и рад мора представљати „неку врсту живота у заједници са свим оним што то представља. Друштвена свест и интересовања могу да се развијају само у једној истинској средини, у средини где се у току стварања заједничког искуства и даје и узима". Да би се ово остварило, у школама се морају обезбедити услови у којима се активне тежње младих могу усмеравати и доживљавати међусобне везе, разноврсне комуникације и сарадња. Богати и разноврсни контакти доприносе развијању свести о узајамној повезаности и зависности. Нова организација школе треба да одговара суштини развоја младих, а ученикове потребе, способности и интересовања да буду основни критеријум и полазиште у избору садржаја, метода, средстава и организације васпитног процеса. Уколико у школи недостају услови за продирање друштвеног духа, онда се поставља питање успешности остваривања моралног васпитања. Школа је посебна средина, створена са изричитим циљем да утиче на духовне и моралне склоности својих чланова.

У схватањима представника **покрета за „нову школу"** (крај 19. и почетак 20. века) пошло се од претпоставке да у школи треба организовати активности, живот и рад тако да они буду што је могуће ближе природи детета, односно да сама школа представља животну заједницу њених чланова. Оваквим одређењем учињен је покушај решавања стално истицање потребе да школа треба да припрема младе за разноврсне улоге која ће као будући чланови друштвене заједнице имати. Школа прима обележја животне заједнице, чији су чланови међусобно повезани истим идејама о припадности тој заједници и потребама међусобног уважавања и зависности. Да би школа успешно одиграла своју улогу у припремању младих за живот у заједници, она треба да буде организована као установа у којој би млади у непосредним активностима и животу стицали и размењивали одговарајућа социјална искуства.

А. С. Макаренко (1957) своју педагошку доктрину заснива на претпоставци да је „колектив најбољи васпитач личности". Специфичности појединих колектива произилазе из карактеристичних обележја и могућности чланова колектива, делатности којима се колектив бави и услова рада и живота колектива. Према схватању овог педагошког класика, чији су радови и данас предмет бројних расправа и оспоравања, јединствена треба да буде основа и крајњи циљ колектива. Међутим, тешко је ваљано оспорити Макаренково схватање о томе да пуна слобода и стваралаштво васпитача, колектива васпитача, колектива у целини и његових органа треба да дођу до изражаја у избору садржаја рада, активности, метода и поступака доласка до тих циљева. Школски колектив, осим организованости и јединствености, треба да се заснива на традицији,

њеном поштовању и перспективама развоја. Васпитни рад је ефикаснији када постоји „школско јавно мишљење, општа школска дисциплина коју подржавају општи школски органи самоуправе“. Посебан значај за васпитни рад има организовање школске самоуправе“. Посебан значај за васпитни рад има организовање школске самоуправе. Узроке многих неуспеха у васпитном раду Макаренко сагледава у томе што код ученика и наставника није у довољној мери развијено осећање повезаности, заједништва и одговорности на нивоу школе као јединственог колектива и у одсуству јединственог васпитног рада у школи.

Многа истраживања савремених руских педагога у сфери колективног васпитања показују да само стварање колектива не обезбеђује његово аутоматско васпитно деловање на чланове колектива. За обезбеђивање позитивног васпитног деловања колектива на његове чланове неопходно је примењивање специјалних система форми, метода и поступака управљања колективом као средством васпитања. Основни аспект таквог управљања је рационална организација животног делатности колектива. Други важан аспект је регулисање интерперсоналних односа у колективу. Истраживања Н. Г. Филипова (1973) и Р. Г. Тихонова (1975) су показала да је од изузетног значаја педагошки осмишљена организација међусобног општења (комуницирања) ученика у процесу њихове разноврсне делатности које треба да доведу ученика не само у односе међусобне зависности већ и до благонаклоних, другарских односа међу њима. У вези са проблемима управљања дечјим колективима проучавају се и проблеми самоуправљања у ученичким колективима. Као најцелисходније решење проблема управљања и самоуправљања у ученичким колективима показало се стварање таквог васпитног стила узајамног односа васпитача и ученика у коме се васпитачи природно укључују у систем односа ученицима, усмеравајући их у интересу и колектива и развоја личности сваког ученика. У складу са потребама интензивнијег припремања младих за учешће у друштвеним активностима прописују се права, али и обавезе и одговорност младих у колективима којима припадају. Основни елементи методике развијања колектива су: постављање општег циља пред чланове колектива, концепција „перспективних линија“ (постављање ближих и даљих задатака пред колектив), високи педагошки захтеви као изрази поштовања личности, изграђивање јавног мишљења (мишљења) колектива, стварање и неговање традиције колектива, систем правила понашања (режим), дисциплина и организација ученичке самоуправе.

Процеси формирања стваралачке индивидуалности детета у условима колективног живота и рада све више се проучавају као социјално-психолошки феномени на које је целисходним педагошким деловањем могуће утицати. Индивидуално и колективно се не искључују, већ су међусобно условљени и у богатству тих односа крију се реалне могућности развијања слободне, стваралачке и аутентичне личности.

Одељењска заједница ученика је сложен и динамичан систем психосоцијалних односа у коме делују бројни процеси међусобног привлачења, одбијања и индеферентности. Значајно је напоменути да се интерперсонална клима у

одељењу (разреду, одељењској заједници) педагошки осмисљеним садржајима рада, организацијом активности, регулисањем међусобних односа ученика, неговањем хуманих односа, сузбијањем негативних појава у међусобним односима и понашању ученика, знатно може унапређивати, што ствара повољан социопсихолошки миље за социјализацију ученика, развијање њихове социјалне компетенције и одговорности.

Успешно обављање сложене, поливалентне и одговорне улоге разредног старешине подразумева висок степен педагошке оспособљености, мотивисаности и перманентно оспособљавање разредног старешине. Под педагошком оспособљеношћу разредног старешине подразумевамо: 1. познавање психосоцијалних потреба и узрачних карактеристика ученика, процеса и динамизма групног деловања и могућности задовољења психосоцијалних потреба у условима живота и рада у школи; 2. познавање природе и карактера деловања основних агенаса социјализације ученика; 3. познавање циљева, значаја, могућности, облика, принципа, метода и средстава формирања и развијања одељењске заједнице, као и свестраног, слободног и аутентичног развоја личности ученика у условима школског живота и рада; 4. способности практичне примене релевантних педагошких и психолошких знања у непосредном раду са ученицима и одељењском заједницом; 5. способности развијања и обезбеђивање услова и активности за њихову социјализацију и 6. способност избора и примене одговарајућих педагошких мера подстицања ученика на активности и понашање који су друштвено прихватљиви.

Успешан разредни старешина може бити само наставник, односно учитељ који је дубоко свестан значаја, вредности, смисла, сложености, одговорности и племенитости задатака које треба да оствари. Осим својстава којим треба да се одликује сваки наставник, разредни старешина мора у већој мери и да поседује организаторске способности, ентузијазам и педагошки оптимизам. Савремена улога разредног старешине подразумева и његову способност успостављања сарадничких односа са ученицима, односа међусобног разумевања, поверења и уважавања. Уз изграђивање демократских односа, разредни старешина мора да се стара и о обезбеђивању радне, стваралачке и оптимистичке климе у свакодневним активностима ученика и одељењске заједнице. До пуног изражаја треба да дође и континуирана сарадња са другим наставницима, као и родитељима ученика.

Испитивања која је обавио Ј. Ђорђевић (1975) показују да ученици на основношколском узрасту, када су у питању својства доброг наставника, процењују целокупну личност наставника као човека, предавача и оцењивача. У први план се истичу својства наставника као човека, његови људски квалитети, затим квалитети као предавача и оцењивача. На старијем узрасту ученици више цене стручне и педагошке квалитете наставника, а мање истичу његова својства као човека. Резултати добијени овим истраживањима могу послужити и за сагледавање својстава разредног старешине пожељних у педагошком руковођењу одељењском заједницом ученика.

Истраживања која је обавио Б. Јовановић (1994) на узорку ученика осмог разреда основне школе недвосмислено говоре у прилог тези о изузетно

значајној ulozi разредног старешине у развијању одељењских заједница ученика, с једне стране, и велики утицај разредног старешине на развој позитивних својстава личности ученика, с друге стране. Утицај разредног старешине на схватања и понашање ученика, веома су високо ранговали ученици осмог разреда, само њих 6,71% процењује да је тај утицај „мали“, тако да је овај фактор од десет попућених на листи по свом значају, према проценама ученика, на другом месту. Одељењска заједница као фактор утицаја на схватања и понашање ученика рангирана је доста ниско. Само 9,21% ученика се определило за одговор да „одељењска заједница има велики утицај“ на њихова схватања и понашање. Радом и залагањем разредног старешине задовољно је око 65% ученика, „и јесте и није задовољно“ око 17% ученика и „није задовољно“ око 18% ученика. Истовремено, развијеношћу ученичког самоуправљања задовољно је 39% ученика, 41% „и јесте и није задовољно“, а око 20% ученика је „мало задовољно“ развијеношћу ученичког самоуправљања.

Ученици желе да наставници на и разредни старешина имају више разумевања за њихове развојне, личне и породичне проблеме, тешкоће у учењу и слично. Они од њих очекују разумевање, помоћ, подршку и зато одбацују наставнике који се ауторитативно и индеферентно односе према њима. Наставницима такође замерају на недоследном понашању и незаинтересованости за успех и њихово напредовање.

Ученици посебно воле разредног старешину који поштује личност ученика, који развија равноправне односе, сарадње и дружења, који се ангажује за своје ученике и који подстиче ученичку иницијативу и другарство. Ученици посебно цене правичност и доследност разредног старешине и његова настојања у стварању демократских односа и односа међусобног разумевања и поверења. Ученици имају негативно мишљење о разредном старешини који у свом раду и понашању показује попустљивост, неодлучност, недоследност и незаинтересованост за ефикасно решавање проблема са којима се суочава ученик или одељењска заједница.

Разматрајући полагај и улогу разредног старешине у одељенској заједници, Д. Мирковић (1977) истиче његову „инжињеријску“ и менторску улогу. Разредни старешина је најодговорнији чинилац у остваривању субјектске позиције ученика у радно-педагошком процесу, самоуправном организовању и ангажовању ученика и остваривању заједничтва са њима у реализацији бројних сложених васпитних задатака одељењске заједнице и школе у целини.

К. Петровић и сарадници (1984) објашњавају целисходност формирања одељењских колектива од првог разреда основне школе и нужност индивидуализације колективних циљева и педагошке стратегије развијања одељењских колектива. Најефикасније су педагошке стратегије које се односе на групне облике рада, организовање дискусија и јавних расправа и индивидуализацију мотивацијских поступака у односу на особености личности ученика и одељењских колектива. Разредне старешине посебну пажњу треба да обрате на повучене и изоловане ученике. Такве ученике треба више ангажовати да би доживели осећање групне припадности и компетентности.

Посебно вредне педагошке радове који могу послужити за потпуније сагледавање улоге и задатака разредног старешине у формирању и развијању одељењских заједница ученика написали су и: Р. Танчић и Д. Вукић (1971), Ј. Малић (1981), М. Корчмарош (1971), Р. Пеашиновић (1976), В. Павлов (1972), Н. Е. Шћуркова (1986), Н. Хавелка (1980, 1988), Ј. Ђорђевић (1985) и Б. Ђорђевић, Ј. Ђорђевић (1988) и М. Николић (1984).

Процес развијања одељењске заједнице је изузетно комплексан и дуготрајан. Формирање одељењске заједнице као хомогеног и васпитног колектива из групе ученика повезаних у почетку само ситуационим чињеницама, захтева студиозно програмирање одговарајућих садржаја рада (активности), метода, облика и средстава тако да група постепено добије обележје колектива. При изграђивању одељењског колектива улога разредног старешине је незаменљива. Од његове успешности као педагошког руководиоца одељењске заједнице у највећој мери зависи њена ефикасност као васпитног средства у формирању друштвено-моралних особина личности ученика.

Педагошки осмишљена израда програма развијања одељењске заједнице доприноси отклањању многих слабости у раду одељењских заједница, као и отклањању импровизација, волунтаризма и стихијности у васпитном раду. Програмирање стратегије развоја одељењских колектива у једној школи треба да обезбеди јасно сагледавање педагошке функције, улоге и задатака свих васпитних чинилаца у школи, а посебно разредног старешине, као најзначајнијег. Разуме се, да су могућности разредног старешине у формирању одељењске заједнице условљене општом педагошким климом у школи, нивоом јединственог васпитног деловања фактора васпитног рада и другим специфичним особеностима школе као педагошке институције и својеврсног социопсихолошког миљеа.

При програмирању педагошке стратегије за стварање успешне одељењске заједнице разредни старешина мора да располаже основним информацијама о ученицима, члановима те заједнице (да зна колико има дечака, а колико девојчица, какав је њихов успех и социоекономски статус; какве су им посебне склоности и интересовања, који ученици имају посебне тешкоће и сметње, као и све остало битно за ниво социјалног искуства и друштвено морални развој ученика). Сигурно је да разредном старешини није нимало лако доћи до поузданих података о ученицима, али се мора потрудити да их сазна у непосредном разговору са родитељима ученика, са другим наставницима, увидом у педагошку документацију и на друге начине.

Било би посве погрешно да информације о појединим ученицима утичу на разредног старешину да формира унапред позитивни или негативни став према одређеним категоријама ученика. Те информације имају, пре свега, смисао да помогну разредном старешини у избору најадекватнијих приступа и планирању педагошке стратегије што ефикаснијег интегрисања ученика у одељењску заједницу а да се, при томе, не наруши интегритет и специфична индивидуалност сваког ученика. Ако би одељењска заједница гушила слободу, особености, иницијативност и основне психосоцијалне потребе ученика, онда она не би испунила своју васпитну функцију. Међутим, заједнички задаци,

права и обавезе ученика као чланова одељењске заједнице подразумевају поштовање одређених правила и личну одговорност и ангажовање сваког појединца. Ако тога не би било, онда одељењска заједница не би имала утицаја на процес социјализације, односно усвајање одређених вредности и норми заједничког живљења и рада.

Веома је значајно да разредни старешина добро познаје годишњи програм рада школе, посебно оне делове у којима се обрађује проблематика остваривања васпитних задатака (рад одељењских заједница, слободне ученичке активности, јавна и културна делатност школе, такмичења, свечаности, излети, посете, екскурзије, сарадња са родитељима и др.) како би благовремено и потпуније могао да усклађује активности своје одељењске заједнице са активностима заједничким за сва одељења, односно за целу школу. На тај начин постиже се потребна координација рада појединих фактора васпитног деловања и њихова усмереност према јединственим циљевима и задацима васпитнообразовног рада.

Програм и план развијања одељењског колектива треба разликовати од плана и програма рада одељењске заједнице. **Програм и план развијања одељењске заједнице представља пројект, концепцију, стратегију, замисао педагошког „вођења” и развијања одељењске заједнице.** Њега сачињава разредни старешина у сарадњи са педагошко-психолошком службом. При томе он консултује одговарајућу литературу, своје колеге и друге субјекте, не искључујући ни ученике, који могу и желе да му пруже одговарајућу помоћ, односно дају предлоге и сугестије.

Програм и план развијања одељењске заједнице садржи:

1. јасно дефинисане и конкретне задатке за сваку школску годину;
2. садржаје активности за све ученике, поједине групе ученика и сваког ученика посебно;
3. облике, методе, поступке и средства васпитног деловања;
4. прецизне задатке за све чиниоце васпитног рада у школи и ван школе који по природи свог деловања могу допринети остваривању задатака одељењске заједнице;
5. систем допунских и алтернативних садржаја, облика, метода, поступака и средстава васпитног рада чија је сврха интензивирање рада заједнице, елиминисање негативних појава у међусобним односима ученика и отклањање слабости у раду одељењског колектива и
6. методе, технике и инструменте праћења и вредновања резултата рада одељењске заједнице и њених чланова.

Програм и план треба да буду кохерентни, да представљају педагошки ваљан документ и стратегију, али и довољно флексибилни како би се могли кориговати, доградити и ускладити са деловањем других фактора васпитног рада у школи и ван школе. И најбољи програм и план могу остати само мртво слово на папиру уколико се разредни старешина према њему односи незаинтересовано и уколико га стваралачки, стручно и са ентузијазмом педагога.

Не умањујући потребу активног учешћа ученика у избору садржаја, облика и начина организовања активности у одељењској заједници, сматрамо да је, с обзиром на релативно скромно искуство, посебно ученика у млађим разредима основне школе, веома значајан задатак разредног старешине да помогне ученицима у доношењу плана и програма рада одељењске заједнице.

План и програм рада одељенске заједнице предлажу и усвајају ученици и одељенске заједнице. Да би имао потребну васпитну вредност, у његовој изради треба да учествују сви ученици. Доношење и усвајање плана и програма рада одељенске заједнице треба да се одвија у атмосфери пуне слободе давања предлога, иницијатива, њиховог аргументованог прихватања, односно одбацивања. Само на тај начин усвојен план и програм рада може истински постати обавезујући за ученике и инспиративан за њихово ангажовање.

Природа, обим и разноврсност садржаја рада на којима ће се ангажовати ученици треба да одговарај њиховим психофизичким могућностима, интересовањима и психосоцијалним потребама. Задаци на њима ће се ангажовати треба да буду одређени изазов за ученике, да имају драг новог и атрактивног. Разуме се, постоје и задаци који захтевају одређени напор, упорност и дисциплинованост ученика у њиховом остваривању.

При аргукулацији и груписаних задатака памењених одељењској заједници треба, према мишљењу **Н. Хавалек** (1980), посебну пажњу обратити на следеће битне моменте: (1) групни задатак треба да заузима високо место у систему ученичких и школских вредности; (2) групни задатак треба ускладити са искуствима групе у колективном раду; (3) интеракцијска сложеност групног задатка треба да је у складу са узрасним карактеристикама ученика; (4) групни рад треба да активира све ученике; (5) за групни рад треба обезбедити одговарајући материјал и средства; (6) групни рад треба да укључује искуства стечена индивидуалним радом; (7) суштина групног рада је у супериорности групног извршења у односу на индивидуално.

Сматamo да је за реализовање одређених садржаја рада, односно задатака одељењске заједнице педагошки веома целисходно формирати радне групе од пет до седам ученика. Ове групе могу бити сталне, повремене и променљиве. То значи да један исти ученик може бити члан сталне групе и више радних група које се, већ према потреби, током школске године формирају у складу са природом садржаја који треба реализовати и жељама и могућностима ученика. У одељењској заједници могу се организовати и сталне радне групе као нпр.: радна група за праћење и подстицање успеха и дисциплине ученика; група за културно - забавне активности; група за социјално - здравствене проблеме; група за организовање друштвенкорисног рада и акција солидарности; група за унапређивање и оплемењивање простора; група за сарадњу са другим одељењским заједницама и друге.

При формирању поменутих група мора се водити рачуна о индивидуалним особеностима и могућностима ученика, с једне стране, и потребама благовременог и потпуног реализовања планираних задатака, с друге стране. Разредни старешина посебну пажњу мора посветити сузбијању појаве међусобног ривалства између група, али и егонизма и ривалства међу члановима исте групе.

У непосредној реализацији садржаја рада одељењске заједнице разредни старешина треба да колико је могуће обезбеди: (1) јасност и сврсисходност заједничких активности, задатака, права, обавеза и одговорности које ученици имају као чланови одељењске заједнице; (2) благонаклонс међусобне

односе ученика; (3) могућности задовољења основних психосоцијалних потреба за социјалним идентитетом, дружења и стваралачким исказивањем; (4) остваривање негативних појава у међусобним односима ученика; (5) благовре-
меност, одговорност и креативност у извршавању утврђених обавеза и задатака; (6) посебан подстицај ученицима недовољно социјализованим и (7) истерисање одељењског колектива у школски колектив и функционално повезивање са другим ученичким заједницама и организацијама у школи и ван ње.

**Праћење реализације садржаја рада одељењских заједница и вредно-
ставање остварених резултата омогућује разредном старешини стално
изношење догађаја и модификовање програмских активности у складу
са циљевима њиховог реализовања, као и начин њиховог остваривања.** Разви-
јање одељењске заједнице је комплексан и дијалектичан процес у коме, осим
целисходних утицаја, делују и други процеси који често измичу педагошкој
алтикулацији.

Реално и објективно процењивање васпитних резултата рад одељенске
заједнице, уочавање недостатака и педагошке ваљаности примењених метода,
поступака и средстава васпитног рада и процена сопствене успешности као
педагошког руководиоца обогаћује педагошко искуство разредног старешине.
У процени успешности реализованих садржаја одељенске заједнице,
успешности рада појединих радних група или ученика, мишљење разредног
старешине не сме бити једино нити наметнуто. подстицање ученика да само-
стално процењују успешност реализованих активности, међусобне односе,
сопствену ангажованост и друге аспекте деловања и односа унутар одељенске
заједнице доприноси њиховом оспособљавању за критичку анализу и уочавање
слабости, односно целисходности сопственог ангажовања као и ангажовања
вршњака. Некритичко величање резултата од разредног старешине ученици
доживљавају као његову пристрасност и жељу да истакне сопствене заслуге
више него што то заиста јесу.

Благовремеда и студиозна процена успешности испуњавања дого-
ворених задатака и обавеза омогућује ученицима да уоче оне аспекте у ак-
тивностима и међусобним односима, сопственом понашању и ангажовању који
су битни за постизање жељених резултата, односно да уоче оне појаве и
слабости које су се негативно одразиле на постизање успеха. Таква објективна
и свестрана анализа успешности обављених задатака треба да допринесе
даљем мотивисању ученика на рад и сузбијање појава које дезинтегривно
делују у једној заједници, односно схватања и понашања која нису у складу са
заједничким интересима и циљевима одељенске заједнице. Разуме се, свесни
смо чињенице да је немогуће постићи потпуну сагласност између циљева,
задатака и интереса одељенске заједнице и интереса, жеља и могућности
сваког појединог њеног члана. Овде је реч о задацима, циљевима и интересима
који нису међусобно супротстављени и чије се остваривање међусобно не
искључује.

**Свака одељенска заједница има заједничке, али и низ различитих
особености, проблема, потреба и задатака. Зато је неопходно да свака одељен-**

ска заједница ама сопствени план и програм рада, изграђује особит стил рада, сопствени систем подстицајних мер за унапређивање међусобних односа и успешно остваривање планираних задатака. Ове специфичности треба да буду израз богатства, разноликости али и утемељене на хуманистичким вредностима и позитивним традицијама школе и средине у којој се школа налази. Наглашавајући специфичне особености, потребе, циљеве и стил рада појединих одељенских заједница, било би погрешно занемарити оне битне аспекте општих педагошких законитости и јединствених васпитних циљева заједничких за све одељенске заједнице било да је реч о основној или другим школама у којима су оне институционално установљене.

С обзиром на заједничке проблеме и заједничке психофизичке карактеристике појединих узраста и јединствене циљеве васпитнообразовног рада, сматрамо да постоји пуно педагошко оправдање да се изврстан део садржаја рада за поједине разреде јединствено програмира. Разуме се, пуна слобода у реализовању тих јединствених садржаја била би препуштена одељенској заједници и разредном старешини. Остало би се у складу са потребама и жељама могло самостално планирати.

Са становишта развијања одељенске заједнице као демократског облика организовања ученика и циљева васпитног рада, веома је важно студиозно промишљање и организовање активности и изграђивање таквих односа међу ученицима у којима ће пресовлађивати атмосфера узајамног разумевања, другарства, помоћи и сарадње. Истовремено, разредни старешина се мора ангажовати и на елиминисању и сузбијању појава међусобне нетрпељивости, неповерења, подозрења и сукоба. Посебно ваља обратити пажњу на потребу дружења и међусобну толеранцију ученика различитог социоекономског статуса, оних који не станују у истом месту, као и отклањању предрасуда и нетрпељивости у односима ученика различитих националности, из разних етничких група и конфесија.

Многе слабости, тешкоће и проблеми у раду одељенских заједница условљене су минимизирањем њиховог значаја у друштвеноморалном развоју ученика и недовољном педагошким оспособљеношћу и ангажовањем разредног старешине као педагошког руководиоца одељенске заједнице. Разредне старешине током припремања за наставнички, односно учитељски позив, по правилу, не стекну одговарајућа педагошко-психолошка и друга релевантна знања и вештине које су неопходне за успешан рад са ученичким групама и одељенским заједницама. У школама је заповедљено стручно усавршавање разредних старешина, а о могућностима унапређивања рада одељенских заједница ретко се расправља. Недовољно стручан и мотивисан рад разредног старешине веома се неповољно одражава на рад одељенских заједница, а тиме и на друштвеноморални развој ученика.

Уместо закључка У погледу стварања и успешног деловања одељенске заједнице посебно је значајно да се разредни старешина, као педагошки руководилац те заједнице, ангажује на: 1) програмирању педагошке стратегије развоја одељенске заједнице; 2) стварању и изграђивању атмосфере другарских, демократских и сарадничких односа, с једне стране, и планском сузбијању

егоизма, групашења, нетрпеливости и других негативних појава у међусобним односима и понашању ученика; 3) подстицању ученичких стваралачких потенцијала и социјализације ученика; 4) педагошком осмишљавању садржаја, метода, облика и средстава васпитног рада који доприносе развоју позитивне интерперсоналне климе и развоју моралног мишљења и понашања и 5) успостављању искрених и сарадничких односа са ученицима.

Литература:

1. Ђун, Ц. (1970): Васпитање и демократија, Обод, Цетиње
2. Ђорђевић, Ј. (1975): Општа педагогија-интелектуално васпитање, Издавачко-информативни центар студената, Београд
3. Ђорђевић, Ј. (1985): Личност наставника и васпитање ученика, Београд, Настава и васпитање, 1, стр. 57-70.
4. Ђорђевић Б. и Ђорђевић Ј. (1988): Ученици о својствима наставника, Просвета, Београд
5. Јовановић, Б. (1994): Васпитање у основној школи, Просветни преглед и Бел-прес, Београд
6. Кершенштајнер, Г. (1939): Теорија образовања, Гецка кон, Београд
7. Корчмаровић, М. (1971): Сувремени разредник, Школска књига, Загреб
8. Макаренко, А. С. (1957): Методика васпитног рада, Савремена школа, Београд
9. Малић, Ј. (1977): Разредник у основној школи, Школска књига, Загреб
10. Мирковић-Јебл, Д. (1977): Улога, садржај и метод рада одељенских заједница у средњем усмереном образовању, Републичка конференција ССО и Градска конференција ССО, Београд
11. Николич, М. (1984): Неке могућности васпитног деловања у одељенској заједници, Свјетлост, Сарајево
12. Павлов, В. (1972): Васпитни рад разредног старшине у основној школи, Просветно-педагошки завод града Београда, Београд
13. Пешиновић, Р. (1976): Педагошка функција наставника у моралном развоју ученика, Просвета, Београд
14. Петровић, К. и сарадници (1984): Садржаји и облици рада разредног старшине, Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда, Београд
15. Танчић, Р. и Вукић, Д. (1971): Руководилац одељенског колектива у основним и средњим школама, Правно-економски центар, Београд
16. Тихопова, Г. Р. (1975): Организација процеса парственог васпитања ученика у школном колективу, у књизи Парственог васпитања совјетских школника (Основи методике), Педагогика, Москва
17. Филипов, Г. Н. (1973): Колектив и личност, у књизи Проблеми социјалистичкој педагогици, Педагогика, Москва
18. Хавелка, П. (1980): Психолошке основе групног рада, Научна књига, Београд

19. Хавелка, Н. (1988): Формирање школског одељенског колектива у васпитно-образовном процесу, Београд, Настава и васпитање, 3, стр. 193-207
20. Шћуркова, Н. Е. (1986): Ви стали класним руководителем, Педагогика, Москва

Проф. др Стојан Бербер

Др Јелена Булајић

Диспанзер за кардиоваскуларне болести
Сомбор

НОРМА 2-3 / 1995.

Стручни рад

UDK: 613. 84

BIBLID: 0353-7129, 4(1995) 2-3P.

Датум пријема: 22. 08. 1995.

ПУШЕЊЕ МЕЂУ УЧЕНИЦИМА ОСНОВНЕ И СРЕДЊЕ ШКОЛЕ

Кључне речи: пушење, ученици, школа, наставници, родитељи.

Summary: In order to investigate extent of smoking amongst young people, we have questioned 28 pupils of the elementary school final grade, and 30 students from the third grade of secondary school. The questioning has been anonymous, without the presence of a teacher/professor. In the secondary school a high percent of smoking students - 63,3% has bl-en registrated, while amongst the elementary school pupils only two smokers have been found. Consequently, we are of the opinion that the most critical period for smokers-begginers is the end of the elementary and the beginning of secondary school, so the preventive action should be directed in that way.

A considering number of smokers has been registered among girls. Parents are mostly familiar with the fact that their children are smoking, as well as the teachers. The largest number of pupils think that school doesn't adequately take part in anti-smoking programs, and certain number of pupils, especially from secondary school think that smoking should be forbidden.

Key words: smoking, pupils, school, teachers, parents

*

Увод

Пушење је начин коришћења дувана, при чему се удише дим настао сагоревањем биљке. Други начин коришћења, као жвакање или ушмркавање, данас су реткост.

Пакон открића Америке крајем петнаестог века пушење се незадрживо проширило по читавом свету, па данас више од половине мушког и око четвртине женског одраслог становништва пуши. Према подацима СЗО (Светске здравствене организације), пушење се посредно или непосредно „окривљује“ за 20% смрности становништва индустријски развијених земаља.

У дувану се налази неколико десетина различитих отрова, од којих треба споменути угљен-моноксид, цијановодоничну киселину, катран, арсен, хром, никл, те подражајне гасове; сви они, уз никотин, доприносе укупној отровности дувана и дуванског дима.

Најважнији отров у дувану је никотин. Он је веома јак; кап никотина убије голуба при првом удаху, а код човека изазива знаке тровања. Смртна доза за човека је 0,05 грама.

Пушење дувана је битан фактор ризика за настанак кардиоваскуларних обољења и обољења других органа и система (плућа, дигестивни тракт итд.). У Југословенској студији кардиоваскуларних обољења утврђено је да су тешки пушачи имали два пута већу стопу смртности од непушача (Н. Војводић, 1995.)

Тежиште рада у борби против пушења је превенција. У индустријски развијеним земљама евидентан је успех у кампањи против пушења, што се постигло најширом медијском пропагандом уз ангажовање многобројних друштвених институција, па се тако данас у Америци (САД) упадљиво мање пуши него у Југославији (П. Боровић, 1995.).

У многобројним истраживањима спроведеним у нашој земљи утврђено је да је пушење цигарета код мушкараца веома изражено и креће се у распону од 40% до 70%. Међу особама женског пола ова навика је знатно мање распрострањена. У адолесцената је ситуација много гора, па девојчице пуше готово два и по пута више од дечака (П. Боровић, 1995.).

Према истраживањима Диспанзера за кардиоваскуларне болести у Сомбору на узорку становништва града Сомбора, регистровани смо 44,9% пушача међу мушкарцима и 20,56% пушача међу женама (С. Бербер, 1995.).

Истраживања смо наставили испитујући учесталост пушења међу омладином, односно ученицима завршног разреда основне и трећег разреда средње школе.

О узорку и поступку истраживања – Наш материјал

Извршили смо анкетирање 28 ученика 3. разреда Основне школе „Аврам Мразовић" и 30 ученика Средње школе (Гимназије) „Вељко Петровић". Анкетирање су вршили лекар и медицински техничар Диспанзера, без присуства наставника односно професора. Ученицима је најпре објашњен циљ анкетирања тј. да се оно врши у истраживачке сврхе, те да треба да на питања одговоре што искреније. Анкетирање је било анонимно, након чега је један од ученика покупио анкетне листове и предао их лекару.

Анкетни лист је садржано укупно 26 питања: на осам питања одговарали су само пушачи, а на једно само непушачи, а на сва остала (14) и једни и други. Осим уобичајених питања типа да ли испитаник пуши, колико цигарета на дан и слично, анкете је била проширена и питањима која се тичу едукованости испитаника о штетности пушења, пушачким навикама у породици и ближој околини и о самом ставу испитаника према пушењу и пушачима.

Обрадом прикупљеног материјала добили смо следеће податке:

Од 30 анкетираних ученика средње школе 7 су мушкарци, а 23 особе женског пола. У основној школи анкетирано је 28 ученика, и то 11 дечака и 17 девојчица.

У средњој школи регистровано је 19 пушача (63%) и 11 непушача (36,6%). Процентуално већи број пушача је међу девојчицама (65,2%) него међу дечакима (57,7%), мада овај податак морамо узети са резервом због малог броја анкетираних дечака (7). Највећи број пушача пуши до 5 цигарета дневно 26,6%, а преко 20 цигарета 10%.

(Табела бр. 1.)

Однос броја пушача и непушача према броју попушених цигарета на дан у основној школи

	Укупно		М		Ж	
	б	%	б	%	б	%
ПУШАЧИ	2	7,14	2	18,1	/	/
Пуши преко 20 цигарета						
Пуши до 20 цигарета						
Пуши до 15 цигарета						
Пуши до 10 цигарета	1	3,57	1	9,10		
Пуши до 5 цигарета	1	3,57	1	9,10		
Непушачи	26	92,8	9	81,8	17	100
Укупно анкетираних	28	100	11	100	17	100

Највећи број пушача у средњој школи пуши већ годину дана нешто мање их пуши две године. Један испитаник је навео да пуши чак пет година уназад (од седмог разреда основне школе).

У основној школи од 27 анкетираних ученика само два су навела да пуше. То су дечаци и пуше до 10 цигарета на дан. Један пуши годину, а други три године.

На примеру средње школе (због већег броја пушача) анализирали смо утицај пушења родитеља, односно укућана на појаву ове навике код деце. Од укупно 19 регистрованих пушача, код пет не пуши ни један од укућана, код шест пуши један (најчешће отац), а код пет два члана породице (најчешће отац и мајка), док код три пушача још старији брат или сестра.

Код пушача не пуше укућани у 26,3%.

У породицама непушача углавном пуши само један члан породице (54,5%). Код њих не пуше укућани у 36,3%.

Однос броја пушача и непушача према броју попушених цигарета на дан у средњој школи

	Укупно		М		Ж	
	б	%	б	%	б	%
ПУШАЧИ	19	63,3	4	57,1	15	65,2
Пуши преко 20 цигарета	3	10	3	42,8		
Пуши до 20 цигарета	2	6,66			2	8,70
Пуши до 15 цигарета	4	13,3	1	14,2	3	13,04
Пуши до 10 цигарета	2	6,66			2	8,70
Пуши до 5 цигарета	8	26,6			8	34,7
Непушачи	11	36,6	3	42,8	8	34,7
Укупно анкетираних	30	100	7	100	23	100

Покушали смо да анализирамо однос наставника тј. професора према пушењу ученика. У средњој школи половина пушача не крије пред професорима да пуши, док половина сматра да професори не знају за њихову навику. У највећем броју случајева родитељи знају да им деца пуше. У основној школи један дечак пуши пред наставницима, а други кријући, а обојици родитељи знају да пуше.

Што се тиче едукованости ученика штетности пушења, регистровани смо следеће:

У средњој школи само мањи број ученика - 12 - сматра да је пушење штетно по здравље, док се остали нису изјаснили. У основној школи 24 ученика сматра да је пушење штетно, а преостали се нису изјаснили. Највећи број сматра да од пушења страдају плућа, а многи наводе да пушење оштећује све органе.

Заступљеност пушења код укућана испитаника (пушача и непушача)

		Пушачи		Непушачи	
		б	%	б	%
Да ли Вам пуше укућани	0 члан.	5	26,3	4	36,3
	1 члан	6	31,5	6	54,5
	2 члана	5	26,3		
	3 члана	3	15,8	1	9,10
Укупно пушача		19	100	11	100

Даља питања односила су се на школску пропаганду у борби против пушења. У средњој школи седам ученика сматра да школа чини довољно у пропаганди против пушења, а 19 сматра да не чини довољно. Остала четири се нису изјаснила. И у основној школи највећи број ученика (53,5%) сматра да је школска прапганда против пушења недовољна, мањи број (17,8%) сматра да је довољна, док се изврстан број ученика није изјаснио (28,5%).

(Табела бр. 3.)

Став ученика према штетности пушења

		Средња школа		Основна школа	
		б	%	б	%
Да ли је пушење штетно	ДА	12	40	24	120
	НЕ				
	нису се изјацнили	18	60	4	20
УКУПНО		30	100	20	100

На питање да ли треба забрањивати пушење, половина анкетираних из средње школе (50%) сматра да треба, а осам испитаника (26,6%) да, уз то, треба још и кажњавати пушаче. Осмошколци, обрнуто, сматрају углавном да пушење не треба забрањивати, нити кажњавати пушаче (53,5%).

Пушачи су ти који више гласају за незабрањивање и некажњавање.

(Табела бр. 4)

Став ученика према школској пропаганди против пушења

		Средња школа		Основна школа	
		б	%	б	%
Да ли школа чини довољно у пропаганди против пушења	ДА	7	23,3	24	17,8
	НЕ	19	63,3	15	53,5
	нису се изјацнили	4	13,3	8	28,5
УКУПНО		30	100	28	100

(Табела 5)

Став ученика пре забрањивању пушења и кажњавању пушача

		Средња школа		Основна школа	
		б	%	б	%
Треба ли забрањивати пушење	ДА	15	50	4	14,2
	НЕ	11	36,6	15	53,5
	нису се изјаснили	4	13,3	9	32,1
Треба ли кажњавати пушаче	ДА	8	26,6	3	10,7
	НЕ	18	60	17	60,7
	нису се изјаснили	4	13,3	8	28,5
УКУПНО		30	100	28	100

Резултати кажњавања и коментар**Дискусија**

У трећем разреду средње школе установљен је висок проценат омладине која пуши (63,3%), што је забрињавајуће, јер је у оквиру процента пушача најстраственијег одраслог становништва и упадљиво изнад процента укупног становништва. Значајно је да је висок проценат пушача међу девојчицама, што се може објаснити њиховим бржим сазревањем у пубертету у односу на дечаке, као и дружењем са одраслима који својим утицајем могу поспешивати улазак у круг пушача. Донекле је утепно што је највећи број пушача међу средњошколцима у категорији оних који пуше до пет цигарета дневно и да им је пушачки стаж углавном дуг око годину дана, што би се могло објаснити још увек свежим увођењем у пушачку навику пушења, као и недостатком новца за куповину већег броја цигарета, али исто тако и одређеним ограничавањем пушења у породици и школи.

У основној школи, од 28 ученика осмог разреда, двојица су се изјаснила да пуше (и оба су дечака), и то први пуши годину дана, а други три године, што значи да пуши од своје 12. године. Занимљиво је да дечак са трогодишњим пушачким стажом живи у породици са још четири члана од којих нико не пуши, да пуши јер то „воли“, али исто тако није небитно да пуше и његова девојка и најбољи друг. Он пуши у школи, у дворишту, кријући, али и на улици. Наставници знају да пуши, али родитељи, који му забрањују пушење, не знају. Пошто се осећа богатим, сматра да цигарете нису скупе. Наравно, он је против забране пушења и кажњавања пушача, али сматра да школа не чини довољно у пропаганди против пушења.

Почетак пушења, као што се види, запажа се код омладине у вишим разредима основне школе, а интензивно је у завршним разредима средње школе, па би требало управо у том периоду највише превентивно деловати, водити пропаганду против пушења, првенствено у школама, уз помоћ здравствених радника, али и наставника. Ту је веома битно, а данас се томе мало даје значаја, да у здравственом васпитању и пропаганди против пушења не могу ефикасно деловати ни наставници, ни здравствено особље које пуши, не може се једно говорити, а друго пред васпитаницима радити.

Посебно лош пример дају ученицима наставници који пуше неумерено, често на часу, понекад и са ученицима у дворишту школе, на улици или на каквим забавама. Таквим поступцима се брзо и ефикасно поништавају вишечасовни напори појединаца и друштва на пољу здравственог васпитања.

На нагли пораст пушења међу омладином у средњој школи сигурно утиче очекивано зрење у пубертету, када млади човек жуди за самопотврђивањем и доказима своје зрелости пред друговима иу пред старијима, али и друштвени живот у коме обитава, а који се данас углавном одиграва у непримереним ноћним седељкама, често уз црну кафу и алкохол, у „кафићима" који се не затварају до дубоко у ноћ. Осећај младих људи да је у новом времену све дозвољено и да се не прихватају санкције ни од родитеља, ни од школе, ни од друштва, што је део губљења укупног компаса у моралном понашању друштвене заједнице, а све под фирмом назови демократија.

У нашем истраживању регистровали смо, у породицама ученика који пуше, већи број укућана пушача него што је то случај у породицама непушача, што је сагласно мишљењу да је пушење у породици један од фактора ризика за стварање навике. Деца која су од малена навикла на присуство дуванског дима лакше усвајају ову штетну навику, за разлику од деце чији родитељи, браћа и сестре, не пуше, па им је и дим стран и неуобичајен у кући.

Занимљиво је да родитељи средњошколаца углавном знају да им деца пуше, што говори да су прихватили, негде прећутно, негде не, да им деца пуше чак и онда када они то не чине, што указује на формирање специфичних односа између деце и родитеља, а то би социолошки било неопходно подробније испитати.

Интересантна је и чињеница да у средњој школи половина пушача не крије да пуши од професора, што указује и на нов однос између друштва, где професор, изгледа, није ни заинтересован да утиче на измену схватања својих ученика према чину пушења.

Податак да у основној школи највећи број ученика сматра да је пушење штетно по здравље, а у средњој мање од половине, тумачимо тиме што су ђаци у основној школи подложнији ауторитету родитеља и наставника.

За нас је занимљиво да највећи број испитаника сматра да школа не чини довољно у пропаганди против пушења.

Скрећемо пажњу, такође, да половина анкетираних средњошколаца, која већ има пека искуства са пушењем, сматра да у школи треба забранити пушење, а мањи број да пушаче треба и кажњавати, с тим што се за санкционисање пушења, наравно, више опредељују непушачи.

Закључак

Испитивање је показало да прве пушаче међу омаладином срећемо већ у основној школи, а да у вишим разредима средње школе оно доминира, особито међу девојчицама. У том забрињавајућем налазу делимично теспи то што већи број младих људи не спада у страствене пушаче јер им потрошња цигарета на дан ретко прелази прско двадесет комада, а најчешће до пет. Забрињавајуће је што већина средњошколаца изјављује да им родитељи и професори знају да пуше, што је у колизији са улогом родитеља и професора у здравственом васпитању младих, али истовремено указује на недовољно утврђене норме понашања у савременом друштву на релацији родитељ-деца и професор-ученик.

За професоре, али и друштво у целини, занимљиво је, такође, запажање већине ученика да се у школи недовољно ради на здравственој пропаганди против пушења!

Литература:

1. Боровић П., Војводић Н., 1995, „Пушење и кардиоваскуларна обољења" у **Кардиологији**, Завод за издавачку делатност и Медицински факултет, Београд;

2. Боровић П., 1995, „Пушење и кардиоваскуларна обољења" у **Ваше срце и крвни судови**, Завод за издавачку делатност и Медицински факултет, Београд;

3. Бербер С., Колар М., Маркош С., Булајић Ј., 1995, „Анализа ефикасности превентивних акција за сузбијању пушења", **Зборник резимеа 11. Конгрес кардиолога Југославије**, Београд, 32;

4. Ристић С., Маријанац Б., 1995, „Кретање табакизма у нас и у свету", **Зборник резимеа 3. Конгрес превентивне медицине Југославије**, Београд, 185.

Др Јелена Косановић
Учитељски факултет
Сомбор

НОРМА 2-3 / 1995.

Оригинални научни чланак

UDK: 886. 1. 09 Костић

BIBLID: 0353-7129, 4(1995) 2-3P.

Датум пријема: 13. 09. 1995.

Summary: A poet and philosopher Laza Kostić is an embodiment of Shelling's formula of the poetry and philosophy synthesis. Kostić's search for beauty ("The Basis of the Beauty in the World") and truth ("The Basic Principle") from the beginning has been following two lines: theoretical mind can not reach absolute, not having the richness of fascination and life necessary to its universality. We could anticipate his universal spirit, as the basis of being, in the poetic vision of the fairy carrying him in the Universe where the sounds of "sphere harmony" are heard, and where the poet feels "a saint scent of the time immemorial" ("Among the stars"). Fight between brain and heart has been started "Among the stars". These are sprouts of Kostić's heart in which the Plato's trinity already had been conceived: love, light and knowledge. The genesis of the poetic motive and of its aesthetic and philosophical formation will show the way of the metamorphosis of passions into the pure light. The light is beauty and knowledge, the origin, Eros, as the expression of the light emanation, as the original light identical with love. For Laza Kostić the basic aim of aesthetics is to reach absolute in beauty and truth.

Key words: poetry, poetics, romanticism, mythology, aesthetics

*

ПЕСНИШТВО И ПОЕТИКА ЛАЗЕ КОСТИЋА – ЈЕДАН СИНТЕТИЧАН ПОГЛЕД

Лаза Костић је једна од ретких крупних фигура нашег 19. века која, обухватајући наслеђе ранијих, усвајајући га или одбацујући, у многим антиципира идеје наредног века. Колико је дух Лазе Костића био отворен и, пре свих, опседнут Хеладом, затим мислиоцима другачијих изворишта типа средњовековне религиозне мистике и духа хришћанства, најисточнијим и најизворнијим дрвеним еповима, као и најзападнијим духом његовог „Вилија“, старозаветним предањима и новозаветним откривањима, нашим песмама преисторијског циклуса - које без зазора упоређује са Хомером, Библијом и Дантеовом Божанственом комедијом, толико је Лаза Костић данас у средишту интересовања не само наше него и светске славистике. Он привлачи истраживаче једном зачудном свежином, модерношћу мисли и израза, комплексношћу, сложеношћу и вишеслојношћу. У чему је тајна? Свакако је то сусрет антиципаторског духа и мисли Лазе Костића са модерном мишљу и научним сазнањима о свету. Једним својим духовним оком био је Костић окренут при-

родним наукама, у чему има узоре и у генијалним песницима какав је његов Гет, са којим се, на свој рачун, помало иронично пореди, а другим ка трансцендентном и метафизици као песничкој делатности. Није, дакле, ни изненађујуће, мада јесте откривалачки сензационално, сродно окретање модерних физичара најстаријим изворима, космолошком периоду и Костићева опседнутост такође космолозима, али готово читав век раније.

Лаза Костић је у нашој поезији оригинална стилска структура поетског мисаоног склопа која се антиципаторском димензијом „затворила“ у свом времену, да је тек у нашем, после више од 150 година од његовог рођења покушавамо разумети.

Истраживања су потврдила да су Костићева естетичка и филозофска мисао, пре његових теоријских радова већ импликована у поетском делу. Као песник и мислилац Лаза Костић је од почетка следио један свој унутрашњи императив комплексног приступа свим феноменима. Заступамо мишљење да се у Костићевом случају не може говорити о неким развојним фазама у супстинском смислу. Почетак и крај Костићевог стваралаштва омеђују две изузетне песме којима је иманентна Костићева естетичка и филозофска мисао. Оно што се одвијало од песме Међу јавом и међ спом, 1863. године до *Santa Maria della salute*, 1909. године потврђује песника и мислиоца Лазу Костића кроз готово пола века од прве наслуте до краја живота. Лазу Костића треба тумачити пре свега у светлу разграничења унутар естетике романтизма: на једној страни је логицизам, антрополошка раван, одвајање од природе, што је Хегелова (Хегел, Г. Њ. Ф. 1970.) оријентација, на другој страни је феномен природе, космолошка раван, Шелингов (Schelling, F. W. 1989.) реалидеализам. Јасно је да је Костићевом духу кућа битка овај други правац. У антици је Лаза Костић већ открио једну духовну жижу у којој су се додирнули генијални дух народа и митотворца и „дух мудрачког тројства јелинског“: Емпедокле, Анаксагора и Хераклит за тренутак су открили оно што је њихов народ јелински наслутио (1961.).

Костићев дух је универзалан и антитетичан. У овог песника изражена је, као у ретко кога тежиња да се врхунци осветљавају из дубине праоснова. У узвишеној простоти народног духа Костић је, следећи романтичне импулсе, основу лепоте открио у свету. Народне баладе уобличују високо поетски мотив заградисе љубави, а Костић у њему открива укрштај Истока и Запада. На временској вертикали од неколико хиљада година преко Ероса, Фанеса, Кобеле, Астарте (Астароте) сусрећу се Афродита и Јулија. У омиљеницима песниковог срца, како Костић зове наше најлепше народне баладе, антички пресократски мислиоци откривају му врховни закон света: да из разноликог најлепши скад постаје и да све произилази из борбе (1880). Намеће се вишеструка аналогија са духом ране, изворне романтике, као и са философима највећих идеалистичких система, пре свих са Шелингом. Као што Шелинг у својој естетичкој фази философирања, названој панестетизам (1989) везује лепоту за ирационално, бесвесно у стварању уметности, за разлику од Хегела (1970) који стварање рационализује, тако и Лаза Костић суштину поетског везује за произвођења „трећег стања душе“ - занос. У њему, додуше има удела

и свест, али је она неиздефенцирана у синтези са исконским осећањем. Костићево треће стање душе, то је интелектуална интуиција Шелингова (1989) или Кантов (Kant, I. 1976) интелектус архетипус. Њихова објективација је у поезији. У поезији Костић имплицитно осведочује свој теоријски став (Славуј и лала, Постанак песме и др.). Из овог следи да Костића треба тумачити у хоризонту духовних сродника. За Шелинга је уметност излив апсолута (1989), а за Хегела (1970) тек једна степеница ка његовом оспољењу. За Костића је апсолут исто што и за Хегела: јединство свесне и несвесне делатности а не чист радио ослобођен чулности (1902), несвесног, што је учинило да Хегелова мисао убрзо буде неплодотворна а Шелингова још дуго инспиративна.

За Костићево истраживање парадигматично је и Гетово (Goethe, J. V. фон, 1982.) дело. При истраживању стално треба имати на уму Костићево сложено извођење експлицираних ставова и алегоријско симболичку структуру поезије. Костић је, не одричући се дедуктивног метода у доказима, опредељен и за искуство. Он удружује дедуктивни и индуктивни поступак. Тако је, парадоксално, његов доказни поступак ослоњен на природне науке, експерименталне гране, анатомију, философију, психологију, биологију (1880), те је отуда уследио по нашем мишљењу погрешан закључак да је Костић еволуциониста или дијалектички панкалиста, (1936). Костић је сврстан у дарвинисте, спенсеровце, међутим, пре ће бити да је Лаза Костић хераклитовац и романтичар - шелинговац, с једном оградом, да се његов универзални дух не може оцењивати једнодимензионално.

Стављањем Костићевог дела у шири цивилизацијски контекст долазимо до његове митске и архетипске димензије. То укључује контекстуална испитивања митологије, философије и књижевности у ширем смислу. Философи природе од одлучујућег су значаја за Лаза Костића, песника који је интензивно проживео склад чула и духа у Хеленском бићу, хармонију бића у јединству „супротица“ (1990-1991).

Утемељеност естетичког мисаоног система Лазе Костића у реалидеалистичкој философији и његово интересовање за природне науке, битно је определило његову естетску мисао, а песништво као што је Костићево, сродно раним романтичарима нарочито, парадигматично је за јединство поезије и философије. При том, разумљиво, не мислимо на каузални однос поезије према философији, што је апсолутно превазиђена теза. Мислимо да се сложено Костићево дело може осветлити методом иманентном самом делу, коју би Шелинг назвао „таутегоријском“. Не мислимо да је исправан пут гесло „снове тумачити сновима“, нити поезију поезијом, па ипак у историји идеја имамо толико примера комплементарног поступка и у дискурсивним текстовима, који се служе језиком поезије, односно метафором. Такав је сам Платон, а у нашем времену рођена је теорија комплементарности из надахнућа Андерсоновом Малом Сириеном. Кад се у разређеном ваздуху Платонове спекулације и математичког ума нађе чиста поезија нпр. Мит о Еру из Памфилије у последњем поглављу **Државе**, то се мора уважити и постичнијим умовима. У тај тип мислилаца спада Лаза Костић. Управо су песници романтизма,

укључујући оне по духу сродне њима и њиховим праузорима (Гете - **Поезија и истина**), Повалис, песник без чијег „плавог цвета" романтика не може да постоји, и кога такође доводимо у блиску везу са Костићевим духом, творци најсугестивнијег симбола поезије саме.

Модеран поступак, и за наше време, имамо код Лазе Костића у **Основном начелу** када тумачи Емпедоклов чувени стих о привлачној мржњи и одбојној љубави. „Та тежња нашег духа, каже Костић, та лична потреба умне допуне и обнове тако је неодољива у племенитих и за лепотом занесених душа да је лако оценили степен образованости каквог посматрача само по осећању те потребе. Сви потоњи векови могли су да поје жеђ истражљивости и маште своје дрипући из тога кладенца мудраца из Агригента, у кога је улаз тако тесан, у кога је дубина бездан. Ми се удубљујемо, ми се губимо у посматрању тог дивног одломка и размишљамо како би се какав окрњак на њему могао оправити, допунити. Зар не изјављује та песничка философија, та философска песма, скоро целу ону мисао којој беше суђено да је после тисуће година један хиперборејски варварин Њутн, изнесе на видело и да је кристалише у једној математичкој формули (зачетак замисли о закону гравитације)". Та допуна, „оправљање", то је ново читање из личног и цивилизацијског угла. Паслушивање, видовитост, дух и конгенијалност - херменеутика каже да се све обухвата духом.

Природа естетичких идеја кроз историју врло је сложена. Модерна идеја о комплексивној херменеутици, читање скривених смислова у културним целинама, као да има пуно оправдања. Она открива увек иста, а онет друкчија искуства, као што су друкчије и поновљене интерпретације. Међу песмама Лазе Костића има и таквих које представљају читаву једну имплицитну естетику (1990-1991). Таква је песма Спомен на Руварца коју је песник Црњански из будућности прогласио најлепшом песмом европске књижевности. Њоме Лаза Костић ствара мост и успоставља континуитет са нашом средњовековном естетиком православља. Песма открива врло рано Костићев унутарњи мир између алфе и омеге, мозга и срца. Ови стихови сведоче о уздизању песниковог духа лествицом платонско - августиновске и дамаскиновске лепоте до звука и светлости:

У слуху нека потоне / неспособив очиглед,

Од ње сад видим, кроз њу све знам.

Костић се врло рано обраћа својој божанској природи с питањем „има ли Ренаи право", и сумњом у Откровење Јованово које објављује ускрснуће (Спомен на Руварца). Као романтичар гледа на уметност као на наговештај будућег испуњења, из њега обликује властиту митологију. Може се спорити да је Костић порекао своју естетику и заменио је мистиком. Ако је и тако, плаћена је највиша цена. Лаза Костић опомиње да се свемир не исказује као природа, већ се открива у историји за вечност, шелинговски, „где свих времена разлике ћуће" (1990-1991).

У песми - синтези, рефлексije и емоције песник философ је испевао последње стихове о оном о чему „само у заносу пророци слуте" (1909).

Лаза Костић обележава епоху и спаја век са веком. Попут Вука Караџића он је камен међаш нашега романтизма и наше романтичке естетике: Вук на почетку једног века а Лаза Костић на крају тог века (19.)¹ и на почетку следећег века. У историји наше књижевности, па и естетске мисли, познато је, Вук Караџић је готово интуирао велике идеје романтизма о духу усменог стваралаштва народа света пре него што је за то добио потврду највећих ауторитета духовне Европе, те га можемо сматрати нашим првим оригиналним романтичним мислиоцем. Да ли смо могли спојити у духу веће противности од трезвеног реалисте Вука и занесеног романтичара Костића. То је, међутим, само теза. Ангитеза је да су они јединство (јединство у противности). Вук је романтичар а Костић хладноков (противност у јединству). Као да чујемо глас великог Хеленисте песника Хелдерлина „да поезија не сме бити само страсна, сањалачка, ђудљива експлозија. Она мора настати из живота и из строгог разума, из осећања и из убеђења". Зашто је истраживање средишта из кога читава структура Костићевог начина мишљења постаје разумљива - веома привлачно и подстицајно. Тема је сложена и отвара читав низ питања која премашују далеко оквиру овог рада. Романтизам је оно средиште из кога треба следити мисао у прошлост и будућност. Тако се може осветлити и Костићева естетика православља која води у мистику.

Као ретко ко у свом стваралаштву Лаза Костић је остварио висок степен сагласности у оном што је открио у лепоти народне песме са оним што је изградио на светлосним врхунцима свог зрелог стваралаштва. Јединство реалног и идеалног принципа, синтезу историје и природе. То је, каже Шелинг, чист Хомер (1989). Откривање структуре ових појмова има непосредно импликације на разумевање суштине, јединства песништва и филозофије. Реч је о онтолошкој равноправности филозофије и песништва у духу Шелингове ране естетике и Костићеве мисли да песник треба да буде филозоф а филозоф песник. Песништво као што је Костићево парадигматично је за јединство поезије и филозофије.

Наше је мишљење да песништво Лазе Костића има божански узор у гетеовој поезији. Реч узор не треба схватити једносмерно, већ најпросто као архетипски образац доживљаја света. Ова два песника, Гете и Лаза Костић, сваки на свој начин омеђили су епохе: Гете испред романтизма, али с погледом у Хеладу, Костић иза романтизма са истим погледом на Хеладу. Гетеов Фауст кроз слух пророчице Манто чује како одзивања свetim прагом Хиронов кас. Лаза Костић би исто то могао да каже Дантеовим стихом: видљиво проказа Хирон у моме мозгу.

Литература

1. Гете, Ј. В. (1982), *Одабрана дела*, „Рад", Београд
2. Кант, И. (1976), *Критика моћи суђења*, „Напријед", Загреб
3. Костић, Л. (1961), *Основно начело*, „Култура", Београд
4. Костић, Л. (1990-1991), *Сабрана дела*, „Матица српска", Нови Сад
5. Костић, Л. (1880), *Основа лепог у свешу с особиним обзиром на српске народне песме*, Нови Сад

6. Хегел, Г. В. Ф. (1970), *Естетика 1-3*, БИГЗ, Београд
7. Шелинг, Ф. В. (1989), *Филозофија уметности*, БИГЗ, Београд

ТИП ЕПСКЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ О ЖЕНИ

Резиме: Наш народни еп традиционално се дефинише као „мушко“ стварање у коме нема места за активну женску улогу. У овом типолошком истраживању, међутим, испитује се могућност за појаву посебне групе епских песама са том основном улогом. У том се циљу расправља претавање атрибута у улогу, њено даље развијање и њен однос према другим основним епским улогама. Надаље се испитују типови јунака, акциона ограничења, подваријанте или регистри маске и завођења и семиотика нове улоге. У саставу покретног питања још су епски простор и време.

Кључне речи: епска народна песма, активна женска улога, претапање атрибута у улогу, регистри маске и завођења

Summary: Our folk epic is traditionally defined as „male“ creation in which there is no place for an active female role. In this typological research however the possible appearance of a peculiar group of epic poems is examined with this basic role. The assimilation of the attribute into the role is discussed for this purpose, its further development and its relation to other epic role as well. Types of heroes are examined further on, restricted actions, subvariants or registers of masks and the semiotics of the new role. The arisen questions also consist epic space and time.

Key words: folk epic, active female role, assimilation of attribute into role, registers of masks and seductions

*

Активна улога

За епску песму о жени нема места у нашем народном епу, традиционално схваћеном као јуначко или „мушко“ певање (Караџић, 1924). Но ње, ван сваке сумње, ипак има, и та зачуђујућа појава довољно одређује сам усмени облик. Песма је условљена потребом народног епа за интегралном сликом света, у коме је друго генетичко начело нужно комплементарно мушком. Народни је еп умешно замењивао женско начело мушким, усталом као и бижанско и демонско, и тако дочаравао трансценденцију или рађање. Но с даљим дограђивањем појмова почетака и краја, на тим је основама настала, постепено, целовито епска концепција простора и времена. Тако се проблем целине може јавити и као питање шта настаје иза потпуног краја, да ли само некакво велико ништа. У поетици кружног времена и простора појаве су вечне

и неисцрпне, будући да из самих себе настају, и иза онога краја уследиће нови почетак, као што према појму **горе** почиње **доле**, а насупротив појму **десно** отвара се место за **лево**.

Женска улога настаје према мушкој као одвојена или доња, нпр. у наредном епском обраћању простора,

М

Ж

као што, уосталом, и сама мушка улога у њој делом бива поновљена, попут калупа у отиску или огледала у одразу. Улоге су трајне творачке датости, симболички пројектоване у космогонијским начелима Земље и Сунца (Неба), даље интерпретиране сходно опрекама: лево / десно, измењиво / неизмењиво, затворено / отворено, неверно / верно и сл. Начела су активна или одвојена, што је, уједно, метафорична слика биолошких корена полова односно историјских образаца друштвеног понашања.

Над целом епском групом, отуда, стоји забрана преузимања мушких атрибута, па је јунакињи ускраћена акција и авантура, тј. потреба за изазовом, осветом и завођењем, углавном као и невере и претварања. То су забране највишег реда, од оних на којима опстаје сам епски свет. Но женско је начело нестално и тајновито, скривеност му је у изменљивости, и та се забрана највише нарушава. То уједно значи да се самостална епска група успоставља и руши, укида и опет допушта, тј. да опстаје на самој граници појаве, онде тако да може читати као да епске групе и нема.

Осамостаљивање атрибута

У народном спу жена има положај јунаковог атрибута, еквивалентног коњу, сабљи или благу. Епске песме о задобијању коња, нпр. **Љутица Богдан и војвода Драгија**, веома су блиске песме о стицању љубе, нпр. **Опет женидба Стојана Јанковића**, обе у бележењу код истог записивача (Караџић, 1985). По атрибуту су добра, више или мање одвојиви од свога носиоца, како их назива и Мемед цар кад од војводе Пријезде, у Вуковој песми блиска имена, иште до три његова „добра“:

**„Прво добро сабљу навалију, (...)
Друго добро ждрала коња твога, (...)
Треће добро твоју љубу верну.“**

Начин како од коња и оружја настаје нови коњ, сабља или благо, укратко објашњава саму наративну акцију. У једном случају добра се преузимају премоћом снагом или вештином. Другим речима, атрибутом се овладава, а она премоћна снага мера је припадности атрибута његовом носиоцу, односно поносне оданости њему. Но песме су занимљиве и по сукобу епског обрасца и

стварности / некој врсти чупања победе из чељусту пораза, Пријездина љуба, у критичном часу, бира сама своју судбину, када се и атрибут осамостаљује, одваја од свог носиоца, или, наративно посматрано, епски елемент излази из уобичајеног сужејног склопа. У другим варијантама песме, пак, победник има право на освојено добро, нпр. у мухамеданској или ерлангенској верзији. Онда је Мсмед-цару допуштено да утопљену Пријездину љубу извади из реке и да је трипут мртву пољуби (Геземан, 1925). Бизарна некрофилија, међутим, није тзв. епска суровост, како се неретко тамна места у епу тумаче, но осипање стварности под принудом митске матрице, тј. сложен напор да са задржи нова самостална улога и да освојена љуба и даље остане јунаков атрибут.

Иначе, наративне секвенце других основних улога у исходу варирају завршне делове целине, при чему је жена један од њихових сталних еквивалента, нпр. жена - благо, жена - побратим. Женски атрибут свакако је у благу, сјају чаробног, подземног света. Благо је, чврст грумен светла у подземљу, далеки и тамни парњак Сунчевог светла, митски предочавано још и сликом змаја (змије), његовог чувара и такође даљег еквивалента. Уз Земљу, њено растиње, језички кључ блага у одредби јунакиње широко се варира, било у формули злата (нпр. „снао Јело, неношено злато“, „имао сам од злата јабуку“), било у опису очију, зуби, лица у које се не може погледати, стилизованом према образцу блага, бисера, драгог камења и сл. Овако ваља читати и декор жене и њен „кићених“ исвеста и девојака: украс се понавља у изгледу. Изглед у украсу јер је јунакиња једнака самој себи.

Регистар маске

Женске песме са пасивном улогом жене свакако нема. Како може бити активна улога мушка или женска, подгрупу уређује забавна игра улога: губљење и замена мушког идентитета.

Услов да се јунакињи допусте мушки атрибути у некој врсти слома мушке улоге. Отац из Вукове **Златије старца Ђеивана**, кога кћи замењује у царској војсци, остарео је тешко, па „учи“ позив и „сузама кваси пребијелу браду“.

**Јер не има од срца породе,
После једну ћеру јединицу.**

Такође, заробљени хајдук, у Вуковом примеру **Љуба хајдук – Вукосава**, не одолева тамновању, па овако у књизи поручује мајци и љуби:

**„Стара мајко, не надај се у ме!
Вјерна љубо, преудај ми се!“**

па шта се тамничар обрадује, мати и сестра заплачу, а љуба грохотом насмеје.

Место с почетка песме развијено је путем параномизије, сходно, уосталом, и његовој обележеној улози. Скривена снага је, очевидно, у епском пару,

у оцу, брату, сестри, мужу, што би, иначе, било занимљиво упоредити с аналогним мотивима у другим усменим жанровима, нпр. мотивима скривене снаге у бајци или губљење снаге у легенди. Што се других епских песама тиче, мотив се донекле поједностављује када јунаку смалакшу руке у сукобу, „па не може више да сијече“, као Груји Новаковићу од помисли на заробљеног сина у **Невјери љубе Грујичине** или војводи Момчилу у **Женидби краља Вукашина** од погледа на неоседлане коње деветеро браће без јахача. Слично је и с љубавним паром кад силном Влах Алији поглед однесе приказ жене коју пољем нагони пауче Караман, што је и навело истраживача на претпоставку да је јунак био побегну од љубави (Деретић, 1978).

Извор скривене снаге у овој епској подгрупи тесно је условљен специфичном улогом епског јунака. Сходно изменљивости жене као њеној природи, забрана претварања овде се уклања: допуштају се жени превара и завођење. Прерушавање јунакиње у мупкарца вид је навлачења заводљиве маске. Епски песник подробно описује како се љуба хајдука Вукосава, у преиначавању правог изгледа у неки други, оружја, брије „делинске перчине“ и облачи сјајно јуначко одело. Пошто се дохвати „коња дебелог“, стане бацати тешку топузину у висине и хватати је у „бијеле руке“, а поамном јој коњу, док га нагови низ чаришју,

**Испод погу камен излијеће,
те дућане туче безерђане.**

Маска је тако уверљива да лажни узорак превазилази оригинал и тежи да заузме његово место. И у паративној схеми подгрупе истоврсни огледи се понављају према обрасцу: **оглед – оглед**, и при томе појчавају, нпр.:

оглед – последица -- оглед – последица,
(вештине) (позитивна) (улоге) (прекид огледа)

све до часа када се од тога одступа. У одсутно часу јунакиња одлаже преузете мушке атрибуте и враћа се природном реду. Љуба хајдука Вукосава, пошто је ослободила мужа и одмакла се довољно од тамничара, каже се мужу ко је и још замоли за опроштај:

**„По опрости оне топузине,
Јер сам многе поге осветлила.“**

место које традиционална критика брише из текста песме, а Вук га, судећи према подножној напомени, сасвим добро разуме.

Акција је сапзнајног модалитета, што отвара низ недоумица у погледу саме јунакиње. Прерушени чин уједно је и чин моћи стечене у тајни, и мушки јунаци настоје да јунакињу из њега изведу. Кушња је витешко - надметачка с еротском подлогом, јер разобличавање јунакиње уједно значи и њено разодевање. По девојка Златија сигурно се меће каменом, ваља по трави и излази

у бању на воду. Штавише, прерушена Кунина Златија жени се другом женом, младом и лепом Анђелијом, и са њом леже у постељу. У изопачавању праве природе, људа хајдука Вукосава обесно се поиграва тамничаром Бојичић Алилом, удара га топузином и, док јој изува чизме при разодевању увече, саблажњава необичном наканом,

„Ој Турчине, Бојичић Алиле!

како се, иначе, наслућује из цензурисаних белина у записивању текста.

Излазак иза граница улоге и изопачавање природе отварају, у поводу ове наративне подгрупе, класична питања из међуодноса природе и културе. Јунакиња је, наиме, биће културе схваћено у нововеком смислу удаљавања од изворне природе и тражењу неке групе праве природе. Отуда и акциону фигуру, у којој се други оглед (оглед улоге) само зачиње и оставља недовршеним, ваља читати и као обриса, њене дубоке снаге, најаву скривене доње природе. Исти смисао, рецимо, има и акционо варирање у оквиру подгрупе ако се уочи да је варијациони распон између **Кунине Златаје и Хајке Атлагића и Јована бехара**. На једној је страни, наиме, допуштено невољеној љуби да у надмстању оружјем погуби прослављеног мужа зато што је запоставио у брачној постељи, а на другој само се до екстрема води весела љубавна игра. Варирање, очевидно, има намеру да избегне отворено сукибљавање улога, односно поова, јер и онда када се ово допушта, шаљива игра из огледа уклања сваку озбиљност.

Смрт мајке Југовића

Нека од тамних (закључаних) места, примера скривена су у бројном паралелизму „девет - десет", односно у његовом необичном зацрплетку:

**Надула се Југовића мајка,
Надула се, па се и распаде,**

које традиционална критика, у некој врсти поновљеног (продуженог) епског првања, преиначује као „недовољно лепо", у **препуче јој срце од жалости**, баш као што не прихвата ни сукобљавање полова на завршетку **Љубе хајдук – Вукосаве** (Ђурић, 1983).

Пример уређује бројна формула „девет више један", која се у тексту песме јавља као језички паралелизам и нестабилна отворена форма. Мајка Југовића, наиме, са разбојишта ишчекује „девет Југовића и десетог стар-Југа Богдана", свога мужа, а на Косову налази „девет добрих коња", „девет соколова" итд. Читање песме отуда може почети од питања из те формуле, нпр.: Где је десети коњ Југовића, коњ старог Југа Богдана? Одговор враћа на

почетак песме, где, у уводној ситуацији, мати моли Бога да јој даде „очи соколове“ и „крила лабудова“ како би одлетела на Косово и онамо потражила синове и мужа. **Очи соколове** очи су које усмрте погледом, еквивалент сабљи или змији, а на скривено порекло **лабудових крила** у коњу упозоравају традиционална имена коња. „Лабуда“, „Ластавице“, „Вилс“, која већ самом својом учесталопћу успостављају дискретан смисаони контекст. То би, очевидно, могао бити крилати коњ, близак Мимчиловом Јабучилу, долетео с Косова како би онако пренео мајку и из недоступног предела смрти неозлеђену је у дом вратио.

Мушки атрибути, међутим, жени не припадају и њена је улога отуда краткотрајна: када испуни очекиване циљеве (нпр. спасавање, сахрана), обавезна је да их одложи. Но мушке атрибуте мати и даље задржава и при томе улази у надметачки однос са оностраним. Читава природа шаље јој опомене, у њисци коња, лавезу паса, плачу удовица, да се врати у своју улогу, али она се на њих оглушује. Измењену у необично, химерично биће, **полужену-и-полуптицу**, мати устрајава у замени мушке главе, и то чудовиште које застрашује и саму природу дубок је постски знак историјске ситуације што је тражила снагу, да из погибелји поврати мушке главе. Најзад, посланици оностраних два врана гаврана, доносе, као да се само небо отворило, комад људског mesa и бацају га необичном створу у крилу. Мати препознаје руку најмлађег сина и сложено се биће распада.

Регистар завођења

Са увођењем упућивача у епски наратив, двочлана нарација прелази у трочлану. Ту улогу испуњава жена, а упућивање прима изглед завођења. Песма се, међутим, не може прочитати не појми ли се упућивање као виша функција, због чега упућивач подређује упућиваног. Кад љуба из Вуковог примера **Милан-бег и Драгути-бег** од мужа заште девојку главу, овај се на несхватљив начин покорава налогу, а што учине и они који би да такав налог одложе или да га пренесу другоме. О безусловности подређивања упућиваног може се размишљати и уз примера **Мујо и Алија**, у коме се налази приказ где најмлађа вила пролива сузе у тишини над уснулим јунаком,

Док Мујово прогорело лице,

Скочи Мујо, каж да се помами.

Наративном блоку завођења, међутим, корелативан је блок обелодањивања истине, као што је начелу женске изменљивости, претварања, супротстављено начело мушке сталности, посвећене истине. Наиме, нестални свет епске моћи у овој подгрупи бива замењен светом коначног реда, којим управљају строга правила и забране. Отуда се мушко делатно лице из заблуде изводи припудно, тј. онако како је у њу и било уведено. Истину Муји дошапну птице, гласници оностраних, Јакшићу Дмитру коњ и соко, а Милану бегу сам сурови приказ губитка: јунак увиђа где је изгубио брата, па гневно кажњава заводницу. Животиње и птице део су природе која је само онострани, божанска истина и правда. У Вуковом примеру **Бог ником дужан не остаје** истина је

изједначена с правдом, и док избија на видело, мења сам изглед предела. Љуба је, наиме, починила тајно злодело и за то окривила другог, но тело јој се станс распадати. Затим је стигне мужева казна и онде где је пало њено растргнуто тело, настане уклето место које обнавља причу о злоделу: по језеру као у огледалу истине, које се онде отворило, плива нсма, нежива поворка коња, сокола и чеда у колевци са руком која га је уморила, баш као да је приказ у вечности где нема почетка ни краја.

Наративна акција, иначе, предочава настајање брака, који има семиотику савеза, и заокупљена је прегруписивањем старих сазена у нове. Наиме, уласком у брак, свој нови савез, љуба нарушава стари савез с братом/оцем, и стога тежи да и мужу замени одговарајућег крвног парњака. Но у логици епа то, зачудо, значи физичку смрт члана у већ установљеној крвној групи. У питању је, очевидно, акција рудиментарног типа, у просторном еквиваленту предочава сукцесијом састајања и растајања. У старом типу акције састајање је значило живот, а растајање смрт, како о томе размишљају истраживачи акционих почетака у класичном наслеђу (Фрајденберг, 1986).

Стару наративну концепцију народни еп прерађује у теорију о неразлучном пару. У питању је поимање проширеног тела као целине сложене из два самостална бића, обично и морфолошки предочавано забавном звучном везом имена која упућује на њихово јединство, нпр. **Винка–Ковиљка, Вид–Давид, Милан бег–Драгутин бег, Мујо и Алија**. На тај изглед интерне епске постике подсећају „два слична имена“ Стојс и Стојана, из примера који није у саставу овога типа. Пар је, иначе, двочлан или парно укрштен и вишечлан, нпр. из већ наведене песме **Бог ником дужан не остаје**, где су два бора „напоредо расла“ са јелом између њих. Формула симетрије, напоредност, враћа се примерима расутим свом ширином народног епа, па епски јунаци, нпр., „напоредо јашу добре коње, напоредо носе копља бојна“ (**Марко Краљевић и вила**) или њихови коњи чине оно што и сами јунаци. Иначе, две карактеристике, вербална и хумано-вегетална, еквивалентне су и међусобно замењиве. Онде где има потребе за звучним разједињавањем имена, успоставља се хумано-вегетална карактеристика, и обрнуто, што се може пратити у познатим примерима подгрупе **Диоба Јакшића, Мујо и Алија, Милан–бег и Драгутин–бег, Опет диоба Јакшића, Јакшићи кушају љубе, Невјера љубе Грујичине**.

Дубља акциона одредба неодвојива је од сазнајног модалитета, што ову епску песму приближава простом облику загонетке. Тај се облик, наиме, гонета, тј. казује као тајни чин, иза чега следи откривени чин, одгонетање, како је у наредној акционој фигурацији:

оглед – поновљени оглед
(закључана тајна) (откривена тајна)

Загонетка, међутим, измиче пажњи онолико колико се песма разумева и у становништи женине тежње да брак заснује на што чвршћем начелу. На пример се, тако, може гледати као на спајање два супротна синтагматска блока, другачије читана у перспективи жене односно мушкарца. Ако је за жену

први чин успешан, други јој је неуспешан, и обрнуто: иза неуспешног јунаковог чина следи онај успешни.

Иста схема понавља се и онда када се тип сазнајне провере донекле унапређује, како је у примеру **Бог ником дужан не остаје**. Ту се јунак Павле повлачи из учешћа у злоделу и, упоредо с оностраним, учини судијом и осветником. У провери се, међутим, налазе две различите јунакиње, Јелица и Певловица, а како су обе подједнако изложене погибији, стара фигура **кривог огледа – поновљеног огледа** одржава се и даље.

Што се ближе одредбе активне улоге тиче, жена посредовано преузима активну улогу, како је и у класи подстрекача које развија структурална поетика (Бремонд, 1873). Стим у вези и наративна се акција дели на две мање целине, на њеп тајни, скривени део, који испуњава жена, и откривени, у коме учествује и мушко делатно лице. Наиме, после почетног изазова жена стиче неку врсту безусловног помагача и, будући да путем њега делује, две се улоге надаље остварују напоредо. Но особност је помоћникове улоге у томе што њен носилац за своје дело не споси кривицу, баш као да се неко у њој други нашао. Тај је моменат и омогућио даље промене у мушкој улози, када јунак увиђа учињено злодело и, као судија и осветник, враћа жену из активне улоге у пасивну, тј. сурово је кажњава.

Јетрвица, адамско колено

Акционо варирање у смеру: **своје/туђе** бива заустављено открићем афиналног и етичког сродства, неретко у вези и са излазом жене из статуса невесте у статус матере. Уједно с тим и мужевља својта губи изглед туђина: брат се окреће у девера, мати у свекрву, сестра у заову и тако редом. Но то искуство по јунакињу као да није мање трагично од онога које му је претходило и где од мужа бива усмрћена, нпр. у песмама **Јетрвица, адамско лено, Диоба Јакшића**, донекле и **Женидба Динар Бадњанина**.

Тако невеста Ковиљка испрва бива обасута скромном срећом: добија мужа и чедо, сина Маринка, у свему исто као и њена јетрва Винка. Но на кушњу бива стављена када изгуби мужа и јетрву. Овде прихвата сироту, пасторка Мирка, и одгаја га као и свога сина Маринка. Врхунац кушње јавља се у часу када у рату изгуби сина Маринка. Сам из војске враћа јој се Мирко и нови неразлучни пар изнова се клапа: У њој Мирко грли метар коју нема, а она у њему изгубљеног сина.

Следи и преглед варирања у два доминантна епска пара, брачном и љубавном.

Ниво: брачни пар

Варирање: **своје/туђе** (замене условљене везом крви). Обрт: **туђе/своје**, нпр. **Јетрвица, адамско колено**

Ниво: љубавна веза

Варирање: **нова веза/стара веза** (замене условљене обавезом наћања). Обрт: **старо/ново**, нпр. **Смрт Омера и Мериме**

Примери илуструју трансценденцију, вид испољавања духа у приватној, породичној области. Откриће обрнутог варирања, трагично и узвишено, изокренуло је епски однос према жени, па је, нпр., Гете међу првима Хасанагиницу, јунакињу из ове групе, назвао племенитом. Поворци деомонских фигура у тој фигурацији придат је лик виле или анђела, што је такође жив језички стереотип и извор сваковрсних језичких стилизација. Но и у том случају многолико онострано биће још једном мења изглед, али и даље не силази са сцене.

Литература

1. Claude Bremond (1973): *Logique du recit*, Paris, Seuil.
2. Герхард Геземан (1925): *Ерлангенски рукопис сјетарих српскохрватских народних песама*. Српске Карловци
3. Џојслав Ђурић (1983): *Антологија народних јуначких песама*, Београд, СКЗ
4. Јован Дучетић (1978): *Огледи из народног епског певања*, Београд
5. Вук Караџић (1924): *Народне српске ђесме*, књ. 2, Лајпциг
6. Вук Караџић (1985): *Дела Вука Караџића*, Београд, Просвета - Полит
7. Олга Михајловна Фрејденберг (1986): *Слика и ђојам*, Загреб, Накладни завод МХ

Др Ђорђе Ђурић
Учитељски факултет
Сомбор

НОРМА 2-3 1995.

Оригинални научни чланак

UDK: 159.923.5

BIBLID: 0353-7129,4(1995)2-3P.

Датум пријема: 20. 10. 1995.

КАРАКТЕРИСТИКЕ КУЛТУРНОГ И ЕТНИЧКОГ ИДЕНТИТЕТА МЛАДИХ СОЦИЈАЛНО-ПСИХОЛОШКА ИСТРАЖИВАЊА

Резиме: На узорку 255 средњошколаца и студената, помоћу посебно конструисаног упитника и скала ставова, истраживана је структура и основне карактеристике културног и етничког идентитета младих. Резултати истраживања указују на претпоставку о хијерархијској структури испитиваних феномена. Културни идентитет младих је описан помоћу једанаест фактора првог реда, четири фактора другог реда (просоцијална усмереност, патриотска оријентација, општа толерантност, конвенционализам) и два фактора трећег реда, од којих је први интерпретиран као *генерални фактор културног идентитета*. Етнички идентитет одређују следеће психолошке димензије: херојско-слободарска, интеракцијска и културно-нормативна обележја у опису својих сународника, подељена национална везаност за своју и другу нацију или групу, са елементима националне идеализације, те позитивни ставови према своме народу и хуманистичким предностима православне цркве.

Кључне речи: културни идентитет, етнички идентитет, национална везаност, факторска анализа.

Summary: On the sample of 255 students from secondary schools and universities, using specially designed questionnaire and attitude-scales, the structure and the basic characteristics of the cultural and ethnic identity of young people has been investigated. The results of investigation point at the hypothesis of hierarchical structure of the phenomena investigated. The cultural identity of young people has been described on the basis of 11 first order factors, 4 second order factors (pro-social direction, patriotic orientation, general tolerance, conventionalism) and 2 factors of the third order, first of which has been interpreted as the general factor of cultural identity. Ethnic factors determine psychological dimensions including: heroic-freedombound, interactive and culturally-normative features in description of their compatriots, divided national connection to their own and to another nation or group, with the elements of national idealization, and positive attitudes towards their own people and toward humanistic values of Orthodox church.

Key words: cultural identity, ethnic identity, national affiliation, factor analyses.

Овај рад је настао на основу резултата истраживања у оквиру научноистраживачког пројекта „Психолошки и социокултурни фактори развоја личности у вишекултурном друштву“, којим је руководио писац овога рада, а који су реализовали сарадници Одсека за психологију Филозофског факултета у Новом Саду. Већи део резултата истраживања објављени су у монографијама *Личности у вишекултурном друштву* вол. 1. (1994) и вол. 2. (1995). Овај рад представља покушај реинтерпретације дела резултата поменутог истраживања.

Проблем истраживања

Проблеми личног, културног и етничког идентитета припадају сложеним психолошким феноменима, чије познавање још увек није на потребном нивоу, нити је појмовно и термилошки јасно постављено и разграничено. О томе сведочи и бројност назива којима се означавају проблеми идентитета: селф, селф-концепт, Ја, Ја-идентитет, свест о себи, самосвест, јаство и други називи чија се значења често преплићу и преклапају. Још је већи проблем када се покушају емпиријски проучавати ови феномени или поједини њихови аспекти.

У овом истраживању, отуда, пошло се од настојања да се са социјално-психолошког становишта сагледају основне психолошке компоненте културног и етничког идентитета и њихове основне карактеристике. Теоријски оквир овога истраживања представљају теорије атрибуције, теорије социјалне перцепције и социјалних ставова. Сложеност поменутих феномена и наведени теоријски оквир упућивали су на истраживање са претежно феноменолошког становишта: свести и осећања припадности појединаца својој култури и националној групи, његових доживљаја и опажања сличности са другим припадницима своје културе и нације, као и опажања извесних разлика у односу на припаднике других група. Овакав приступ, међутим, не апсолутизује ни сличности појединца са својим сународницима, нити њихове разлике у односу на припаднике других група. Наиме, стереотипна опажања сличности припадника једне културе не значе пужно и одбацивање или негирање индивидуалних разлика међу припадницима једне културе, као и што указивање на разлике међу припадницима двеју или више култура не значи и потпуно одбацивање сличности међу њима, посебно људи чије су културе у непосредном додиру и међусобном утицају, а што чини основу и извесне унверзализације општекултурних вредности и цивилизацијских достигнућа. Због тога, принцип контрастивности при одређењу културног и етничког идентитета, у смислу сличности људи унутар, односно разлика између културних и етничких група, треба схватити условно.

Полазећи од наведеног теоријског приступа, одређени су основни проблеми истраживања. Културни идентитет се дефинише као „онај склоп особина појединца који га, на основу усвојености бијених карактеристика културе (њених материјалних и духовних творевина) чини припадником своје групе и њене културе и препознатљивим за друге. Културни идентитет

представља, другим речима, свест појединца о својственој култури и њеним тековинама и њеним карактеристикама, о свом језику, историји, обичајима и традицији, о веровању и начину живота, о самосвојности и ауθενичности своје културе" (Ђурић, Францешко, 1994, 31-32). На други начин, културни идентитет се може одредити и као свест и осећање појединца о поседовању „склопа културних, националних, историјских, вредности и језичких обележја, као и сила живота, уверења, ставова, вредности оријентација и других персоналних карактеристика које појединца - и на субјективном и на објективном плану - одликује као припадника једне културе од припадника других култура" (Ђурић, 1988, 25).

На сличан начин, етнички идентитет је одређен као свест и осећање појединца о припадности националној заједници, односно осећање заједништва, блискости и идентификације са припадницима своје групе и са другим њеним важним обележјима. Такво одређивање етничког идентитета „проиилази из свести и осећања појединца о етничкој диференцираности друштва у коме живи; о својој етничкој групи, националној припадности и о својим сународницима, о своме језику, земљи и њеној историји; о националним симболима, миштовима, веровањима и вредностима - као садржајима националне културе. Овај се појам, надаље, може одредити и као свест појединца о оним обележјима која проиилазе из националне припадности, на основу којих је он сличан са својим сународницима и различит, бар у неким својствима, од припадника других народа" (Ђурић, Францешко, 1994, 33).

Методе истраживања

Узорак варијабли

Сложеност феномена културног и етничког идентитета, као и феноменолошки приступ истраживању, утицали су на избор и операционализацију појединих компонената и аспеката проучаваних феномена. У истраживању су отуда коришћени следећи индикатори за процену карактеристика културног идентитета:

- процена важности припадности одређеној групи за испитаника: својој породици, своме народу, вероисповести (конфесији), држави;
- процена својих особина на скали типа семантичког диференцијала;
- процена како појединца опажају и доживљавају други људи;
- ставови појединца према лично и друштвено важним објектима: као припадника своје образовне, полне, националне и професионалне групе.

Основни индикатори за процену етничког идентитета били су следећи:

- перцепција личних особина својих сународника (етнички стереотипи);
- доминантни облици националне везаности (лојалности);
- ставови испитаника према своме народу, религији и националној цркви.

Узорком је обухваћено 255 ученика средње школе и студената новосадског универзитета, припадника српске националности.

Обрада података извршена је уз примену поступака дескриптивне статистике, као и мултиваријантних процедура, посебно факторске анализе. Латентна структура примењених варијабли проучавана је методом главних компонената (Хотелинг), при чему су задржане главне компоненте, уз примену Кајзер-Гутмановог критеријума, трансформисане у косоуглу облимин позицију која је дала одговарајуће факторско решење (посебно за варијабле културног и посебно за варијабле етничког идентитета).

Резултати истраживања

Основни резултати квалитативне анализе, као и факторске анализе, приказани су у табелама које се односе на карактеристике главних компонената, склопова облимин фактора, структуре облимин фактора, матрице интеркорелације фактора, те факторских решења другог и трећег реда. Сви се ови резултати чувају у документацији Одсека за психологију Филозофског факултета у Новом Саду, а делимично су приказани у наведеним радовима аутора и сарадника (Ђурић, Францешко, Мајсторовић, 1995; Ђурић, 1995).

Косоуглом ротацијом главних компонената добијено је факторско решење за подручје културног идентитета са једанаест фактора првог реда. Већина ових фактора односи се на личне *самоконцепције*, односно свест и осећање о поједицим карактеристикама, као што су самоконцепт социјалне прихваћености (први фактор), самоконцепт снаге и чврстине (трећи фактор), самоконцепт моралних врлина (четврти фактор), екстравертни селф-концепт (осми фактор), самоконцепт социјалне кооперативности (десети фактор), а делом и фактор толерантности (седми фактор) изражен посебно у прихватању равноправности жене и мушкарца. Другу групу фактора одређују *вредносне оријентације* младих, као што су: извесне етноцентричке тенденције у односу према своме народу (други фактор), прихватање хуманистичке оријентације националне цркве (пети фактор), поштовање људских права, као и општих вредности свог народа (шести фактор), национална идеализација изражена у истакнутој националној везаности (девети фактор), те наглашавање групне припадности (социјалних афилијација) као обележја културног идентитета (једанаести фактор).

На основу природе фактора првога реда могло би се констатовати да доминирају две оријентације у структури културног идентитета младих данас: једна, изражена у *самоконцепцијализацији важних обележја појединца*, а друга, испољена у одређеној *вредносној усмерености младих*: према општељудским и према националним вредностима.

Пошто су фактори првог реда били у одређеној корелацији, извршена је факторска анализа другог реда која је дала решење од четири нова фактора. Први фактор другог реда назван је *ипосоцијалном оријентацијом*, пошто

интегрише следеће факторе првог реда: самоконцепт социјалне прихваћености ($r=.65$), самоконцепт снаге и чврстине личности ($r=.62$), екстравертни селф-концепт ($r=-.60$) и самоконцепт кооперативности ($r=.60$). Други фактор другог реда назван је *џајриоџском оријентацијом*, пошто обједињује следеће факторе првог реда: хуманистичка оријентација цркве ($r=.69$), групне афилације ($r=.67$), етноцентричке оријентације ($r=-.66$) и приписивање општих вредности као обележја народа ($r=-.49$). Трећи фактор другог реда назван је фактором *оџиџџе џолеранџности* и интегрише следеће факторе првог реда: фактор толерантности ($r=.68$) и фактор националне идеализације ($r=.65$). Четврти фактор другог реда назван је *конвенционализмом* пошто обједињује следеће факторе првог реда: самоконцепт моралних врлина ($r=.76$), а у мањој мери и екстравертни селф-концепт ($r=.44$) и приписивање општих вредности као карактеристике народа ($r=.30$).

Значајне интеркорелације између фактора другог реда оправдавале су одлуку да се изврши факторска анализа и трећег реда. Добијена су два фактора трећег реда, од којих је први интерпретиран као **генерални фактор културног идентитета**. Овај фактор обједињава три фактора другог реда: *џросоџијалну оријентацију* и *конвенционализам*, на једном и *џајриоџску усмереност*, на другом полу. При томе, димензионална природа генералног фактора културног идентитета указује да је овај фактор одређен просоцијалном усмереношћу, конвенционализмом и патриотском оријентацијом реактивног типа. *Пајри-оџска оријентација реактивног џиџа* представља реакцију појединца на актуелно социјално окружење, те се изражава у извесним етноцентричким тенденцијама. Насупрот патриотизму реактивног типа, налази се, као други пол патриотске оријентације, *џајриоџизам хуманџтичког каракџера*, изражен у природној потреби човека да се веже за своју социјалну (културну, националну) групу, без етноцентричких тенденција.

Други фактор трећег реда нема довољно елемената за даљу интерпретацију пошто интегрише само један фактор другог реда.

Лајџенџина сџрукџура еџничког иденџиџа, мада је анализирана истом факторском процедуром као и структура културног идентитета, није дала задовољавајуће факторско решење, пошто је издвојено деветнаест облимин фактора. Велики број издвојених фактора, међутим, не задовољава уобичајени критеријум о односу између броја варијабли и броја издвојених фактора, те се ови резултати неће ни интерпретирати. Због тога се у упознавању структуре етничког идентитета пришло квалитативној анализи перцепције типичних особина сународника испитаника, облика националне везаности и ставова према своме народу и националној цркви.

У перцепцији типичних особина својих сународника испитаници су испољили тенденцију да им приписују, најпре, обележја која указују на *херојско-слободарска својсџва* (поносни, слободољубиви, борбени, храбри) и *инџерацијска својсџва* (гостољубиви, весели, дружељубиви, темпераментни). Ови налази су упоређени са резултатима истраживања ранијих година на сличним узорцима испитаника. Поређења су указала, најпре, на општи пад фреквенције приписивања истих карактеристика својим сународницима, као и

одсуство придавања *културно-нормативних обележја* (културни, учтиви, напредни, вредни, разумни) у овом истраживању, а која су раније имала високу фреквенцију. Ова промена у опажању типичних карактеристика својих сународника условљена је вероватно актуелним променама у социјалном окружењу, ратом најбројних етничких група бивше Југославије, санкцијама према земљи у којој се живи и према своме народу.

Извесне промене у идентификацији и везаности са својом националном групом констатоване су, такође, у поређењу са резултатима ранијих истраживања. Наиме, мада је и надаље доминантна *подељена национална везаност* (у смислу припадности или блискости са својом, али и са неком другом групом), констатоване су следеће промене: смањње процента испитаника који прихватају било који облик националне лојалности, али и повећан број испитаника који преферирају искључиву националну везаност. Овај пораст није, међутим, драстичан, пошто још увек више од половине испитаника одбацује овај облик националне лојалности. Констатоване су, такође, извесне промене у редоследу појединих облика лојалности, по фреквентности. Наиме, указује се на нешто веће одсуство везивања за нацију уопште, као и на повећано одбацивање везаности за човечанство, као општељудску заједницу. У условима у којима млади живе данас у Југославији и њиховог одбацивања, блокаде и неприхватања од свста, наведени однос према општељудској заједници представља природну реакцију.

У погледу ставова према своме народу и националној цркви, основни налази се могу свести на следеће констатације: ставови испитаника према свом народу су доминантно реалистички, уз извесне етноцентричке тенденције код мањег броја испитаника. Ставови према националној цркви су изразито позитивни, посебно они који се односе на хуманистичку оријентацију и праве вредности православне цркве, што се може тумачити као нова оријентација младих која није била значајније изражена у ранијим истраживањима.

Закључак

Истраживање структуре културног и етничког идентитета, са социјално-психолошког становишта, указало је на извесне могућности емпиријског проучавања ових сложених и вишеструко социјално условљених феномена. При томе, истраживање је једним делом потврдило неке методолошке поступке као адекватне приступе у анализи психолошких садржаја културног идентитета, али је указало и на извесна ограничења, посебно у проучавању етничког идентитета. Постоји, дакле, потреба да се даље развијају методолошки поступци, као и да се што адекватније бирају индикатори за процену проучаваних феномена.

Истраживање је указало на хијерархијску структуру културног, а делом и етничког идентитета, што на други начин потврђује претпоставку о идентитету као сложене и вишеслојне феномену. У основи културног идентитета налазе се две групе компоненти: обележја личног самоконцепта и вредносни систем, повезан са социјалним афилијацијама.

У структури етничког идентитета младих српске националности констатовано је неколико компонената и тенденција: херојско-слободарска (мада не тако изразита као у истраживањима ранијих година) и интеракцијска обележја као националне карактеристике, подељена национална везаност, позитивни ставови према своме народу, уз мањи степен етноцентричке усмерености једног броја испитаника и перцепција хуманистичких вредности као обележја националне цркве.

Литература:

Ђурић, Ђ. (1980): Психолошка структура етничких ставова младих, Ј. Вукановић, Нови Сад,

Ђурић, Ђ. (1980): Облици националне везаности младих, Психологија, 1-2, 88-92.

Ђурић, Ђ. (1988): Друштвени и психолошки услови развоја и очувања културног идентитета деце миграната, У: Културниот и националниот идентитет на мигранте, Друштво за науку и уметност, Битола, 23-32.

Ђурић, Ђ., Францешко, М. (1994): Социјално-психолошки аспекти културног и етничког идентитета младих, у: Ђурић, Ђ. (уредник): Личност у вишескултурном друштву, Одсек за психологију Филозофског факултета, Нови Сад, 25-52.

Gilbert, G. M. (1951): Stereotypes Persistence and Change Among College Students, J. Abn. and Soc. Psychol. 46, 245-254.

Gordon, C. (1968): Self-conceptions: Configurations of content structure, u: Gordon, C. and Gergen, K. (Eds.): The Self in social interaction, Wiley, N. Y.

Хавелка, Н. (1992): Социјална перцепција, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Хавелка, Н. (1995): Адолесценти и вредновање националне припадности, Књига резимеа, 43. Сабор психолога Србије, Доњи Милановац, 53-54.

Кузмановић, Б. (1995): Једна скала за мерење националистичке оријентације, Књига резимеа, 43. Саборе психолога Србије, Доњи Милановац, 53-54.

Кузмановић, Б. (1995): Општа националистичка оријентација и специфични националистички и други социјални ставови, Књига резимеа, 43. Сабор психолога Србије, Доњи Милановац, 55.

Рот, Н. и Хавелка, Н. (1973): Национална везаност и вредности код средњошколске омладине, ИП и ИДН, Београд.

СЕКСУАЛНИ АСПЕКТ РАЗВОЈА ДЕЦЕ И УЛОГА ШКОЛЕ

Summary: The essay offers an analyses of the sexual informing and behavior of several examinees' generations: from elementary school pupils to adults. The results obtained suggest that neither in the youngest generations of examinees the restraint regarding sexual behavior exists, nor it is followed by the consciousness of the risk taken and the knowledge of preventive protective measures. As to the adults, there is a significant break between relative knowledge in this field and the use of that knowledge in real sexual behavior. School, as the best organized part of a society concerned with the education of new generations, has important rule in filling an empty space existing in identification models concerning sexual behavior of adults, in giving proper information to young people and in forming in them healthy attitude toward sexuality in view of the fact they are future parents of new generations.

Key words: sexual behavior, school children, role of school

*

Општа школска уредба коју је царица Марија Терезија потписала крајем 1774. године представља велики пресокрет у дотадашњем развоју и улози школе у животу друштва, како на овим просторима на које се односила, тако и у, да тако кажемо, светским размерима. Школовање је постало обавезно за сву децу, школа је одвојена од цркве, учитељи су постали државни службеници, сва значајнија места су била обавезна да имају школу, а поред религијске садржине у настави су се појавили садржаји световног карактера, неопходни за живот и пословање грађанске класе која је управо у то време стасавала (Макарић и Васиљевић (ур.), 1978).

Дотадашње образовање било је узгредно, сводило се на шегртовање, у ствари, на непосредну опсервацију и искуство у обуци за неку делатност. Увођењем опште школске обавезе свет деце се јасно одваја од света одраслих, детињство се поштује и почиње му се придавати изузетна пажња. Дотадашње шегачење, а понекад и ласциви однос према деци, замењује озбиљно настојање да се деца систематски поуче, како различитим вештинама тако и специфичним људским врлинама (Аријес, 1989). Све више се увиђа значај и моћ школе у формирању нових генерација и она од тада постаје један од стубова сваког друштва и важан агенс у социјализацији.

Сексуални морал кроз историју

Питање сексуалности, па тако и дечије, превалило је велики историјски пут до данашњице, иако нам понекад изгледа да се промене у области сексуал-

ног морала и понашања догађају тек од „сексуалне револуције“ шездесетих година овог века. Нити су промене у овој области везане само за наше доба, нити су оне тако глобалне да захватају сва друштва и културе нашег доба. Чак и данас у појединим деловима света постоје друштвене заједнице потпуно особног сексуалног морала и понашања који су за појмове припадника наше цивилизације сасвим страни. На пример, описано је да у неким културама порођај, представља друштвени догађај, сеоско весеље, коме често присуствује и по тридесеторо људи од чега су најмање половина деца и при томе се сви у присуству породице забављају дижући велику буку, а некада и буквалну прашину (Мид, 1978). Опште је познат одмерени хедонизам старих Грка који се подједнако односио на уживања у јелу и пићу као на сексуална уживања. При томе хетеросексуална или хомосексуална оријентација, које су данас предмет озбиљних полемика, у одређеном смислу нису ни постојале као неке посебне, издвојене оријентације, јер је врхунско морално начело било само то да у уживању не треба претеривати и у сваком моменту бити способан владати собом и својим потребама, а не у чему и како уживати. Све еротске активности се пренспитују само са стаповишта колико често и у којим околностима им се треба предавати (Фуко, 1988). Пропаст античке цивилизације и културе ус-толичила је и нови, хришћански морал. Међутим, упркос раширеном уверењу како је у области дечије сексуалности он био паглашено рестриктиван, то се може рећи тек за период од 17. века надаље. Све до тада владала је концепција о детету као малом човеку. Детињство као нарочит период у развоју није било познато. Сматрало се да деца само физички нису дорасла способностима одраслих, те да је разлика само квантитативна, а не квалитативна. Због тога деца нису били поштеђена ничега чега нису била поштеђени одрасли. Тако на пример постоје бројни записи из раног детињства Луја тринаестог са прелаза 16. у 17. век који приказују инцестуозно-перверзне игре овог детета са члановима своје породице и особама које о њему брину, а које нису побуђивале ни најмањи интерес околине, а камоли згражавање. Тек са 17. веком почиње да доминира концепција о дечијој певиности, детињство заправо постаје признат и важан период у развоју човека. То признање почиње рестриктивним зах-тевима према деци и паметањем различитих ограничења. Више нису пожељне сексуалне алузије у присуству деце, еротизована игра деце и дадиља више се не сматра безазленом, према деци се заузима својеврсна дистанца све до захтева да се и најмлађима обраћа са „ви“ (Аријес, 1989).

Три века (17., 18. и 19.) протекла су у спровођењу концепције о дечијој певиности, у сузбијању и контролисању дечијег сексуалног испољавања. На крају овог периода заборавило се од чега се пошло у 16. веку, па је дете тако дефинисано као апсолутно асексуално све до пубертета, а и по стицању телесне сексуалне зрелости за разне сексуалне активности остале су везане многе забране и бројне застрашујуће опасности уколико би се неко у неке од њих упустио. Једно од најраспрострањенијих схватања о етиологији душевних поремећаја током 19. века било је оно које их је доводило у везу са мастурбаци-јом (Сас, 1982). Фројдова револуционарна схватања су уз многе отпоре и неразумевања вратила позорност на дечију сексуалност опет је разматрајући

као стиолошки чинилац у настанку неуроza, али сада стављајући акценат на непријатна искуства и доживљаје током детињства. Накнадно дејство инфантилних сексуалних доживљаја сматрао је могућим патогеним чиниоцем развоја неуротичних тегоба у одраслом добу (Фројд, 1990).

За данашњи однос према дечијој сексуалности може се рећи да је она призната као реалност начелно, а да је практично још увек на снази концепција о дечијој невиности коју треба очувати. Не би се могло рећи да на делу имамо потискивање ове области у психоаналитичком смислу (јер свест о постојању појаве постоји), али свакако постоји отписивање проблема, што на табели отписивања представља само мало блажи степен у samozаваравању и захваљујући томе удаљавању од ефикасних решења (Шиф и сар./ Schiff and all. 1975).

Нека емпиријска истраживања сексуалног понашања

Међутим, постојање проблема у овој области је емпиријско питање и као такво захтева конкретна истраживања у овој области код нас. Њих, нажалост, има врло мало тако да и појединци спремни на ангажовање немају ваљану слику о стању проблема на терену и у складу са тим о потребним акцијама. Не треба заборавити да ангажовање у овој области из чисто субјективне перспективе и личне процене шта је важно, интересантно или актуелно, поготово када су деца у питању, може бити више штетно него корисно (Јерковић, 1995), а понекад попримити елементе својеврсног насиља, па тако довести до не-потребног неразумевања онога ко је спреман да понуди помоћ ономе коме је та помоћ потребна (Сас, 1978).

Дакле, какво је стање на терену? Прво, интересовање школске деце за ове теме је недвосмислено. Подаци показују да су сексуалне теме у жижи интересовања тринаестогодишњака, испред школских брига и проблема односа међу вршњацима (Јерковић, 1995). У истом истраживању утврдили смо и да родитељи деце из узорка који смо испитивали, супротно својој деци, сматрају школу предметом највећег интересовања и бриге своје деце, а не сексуалне теме. Већ ово сугерише неслагласност између потреба деце у овој области и спремности одраслих да им удовоље. И када постоји спремност да се организују разговори, предавања или чак и настава у области која се најчешће назива „хумани однос међу половима“, настају тешкоће како реализовати ову замисао. Најчешће је проблем коме поверити „предмет“, да ли школском педагогу или психологу, позвати гинеколога или педијатра на час, обавезати одељенске старешине да се позабаве темама из ове области, дати наставницима биологије или физичког васпитања да се овим баве, а били смо сведоци и схватања да то треба поверити наставницима предмета домаћинства, вероватно зато што се у оквиру њега налази наставна јединица „спаваћа соба“. Све то одсликава нелагодност и неодлучност школе да нешто организовано и плански учини у области сексуалног васпитања младих. Спорадична ангажовања ентузијаста, а поготово формално отаљавање теме, не могу бити

подлога решавања тако значајног питања. Поготово данас када смо суочени са пандемијским ширењем још неизлечивог синдрома стечене имунодефицијенције, који за главни пут ширења има, уз интравенску наркоманију, поље сексуалних контаката и када је потребна озбиљна превентивна акција.

Готово потпуна либерализација медија што се порнографских садржаја тиче пала је на плодно тло када су у питању млади нараштаји. У нашем истраживању спроведеном на 75 ученика седмог разреда основне и 71 ученика трећег разреда средње школе установили смо масовну гледаност порно филмова у обе генерације наших испитаника.

Табела 1. Гледаност порно филмова

узраст	више пута	једном	ниједном
7. раз. основне школе N=75	55%	28%	17%
3. раз. средње школе N=71	51%	44%	6%
$t=2,08 \quad p<0,05$			

На табели 1! она је приказана. Види се да је готово свако дете имало исуство ове врсте; а више од половине у више наврата. При томе међу старијим ученицима, као што се може и очекивати, има знатно мање оних који нису гледали порно филмове него међу млађим испитаницима.

Табела 2. Заступљеност медија у гледању порно филмова

узраст	видео	телевизија	биоскоп
7. раз. основне школе N=75	65%	27%	8%
3. раз. средње школе N=71	40%	56%	4%
$t=2,84 \quad p<0,01 \quad t=3,45 <0,01$			

У табели 2. је приказана заступљеност појединих медија. Примећује се значајна разлика у преференцији медија у два узраста наших испитаника, и то тако да млађи значајно чешће користе видео, а старији редовне телевизијске програме. То је вероватно повезано са већом могућношћу старијих да остану будни до касно у ноћ када се такве телевизијске емисије емитују, док видео млађима пружа могућност да користе прилику када родитељи нису код куће, а и иначе, вероватно, раније полазе на спавање.

Табела 3. Околности гледања порно филмова

	вршњаци		мом./девој.		брат/сестра		сам	
узраст	М	Ж	М	Ж	М	Ж	М	Ж
7. раз 34 м + 28 ж	39%	68%	5%	0%	21%	18%	36%	14%
3. раз. 17 м + 50 ж	47%	42%	18%	4%	6%	14%	29%	40%
$t(м/7(39\%)-ж/7(68\%))=2,28 \text{ } p<0,05$ $t(м/7(36\%)-ж/7(14\%))=1,96 \text{ } p=0,05$ $t(ж/7(68\%)-ж/3(42\%))=2,20 \text{ } p<0,05$ $t(м/7(14\%)-ж/3(40\%))=2,39 \text{ } p=0,05$								

Ипак, као што показује табела 3., не треба помислити да је гледаност порно филмова нешто што се обавља скривено од погледа свију. Напротив, управо доминирају различити облици групног гледања. Примећују се и занимљиве узрасне промене у овом домену, и то тако да долази до значајног пада групне гледаности код девојака према старијим узрастима и повећања, да тако кажемо, соло гледања. Код мушких испитаника се јавља обрнута тенденција, али у блажој мери изражена. Вероватно је код девојака то последица усвајања, за пол типичног, карактеристичног сексуалног интересовања, коме маскулиноцентрични порно филмови не одговарају, о чему говори и податак да, иако нема полних разлика у стварној гледаности порно филмова унутар сваког од посматраних узраста (у трећем разреду, $t=0,82$; $p>0,05$, а у седмом разреду $t=1,44$; $p>0,05$) у подзорку старијих (тј. средњошколаца), девојке значајно мање од својих вршњака мушкараца изражавају занимање да убудуће гледају порно филмове (74% женских према 100% мушких, $t=2,36$; $p>0,05$), док у подзорку млађих (основна школа) девојке и даље, практично у истој мери као и младићи показују интересовање за такву забаву (81% женских према 90% мушких, $t=1,00$; $p>0,05$). После ових резултата намеће се питање где су почеци појаве коју смо овде испитивали, који узраст испитаника узети да би захватили прва дечија искуства са порнографским садржајем, јер очито је да у нашем узорку то представља већ „застарело“ искуство. Неки узгредни подаци до којих смо дошли сугеришу да гледање порно филмора није тако ретка појава ни међу децом предшколског узраста, поготово што многа од њих већ сасвим добро рукују видео уређајима. У методолошком смислу овде се јављају одређене тешкоће око начина прибављања података, а можда и у вези с етиком испитивања тако мале деце на ову тему, али би свакако било корисно за планирање превентивних и едукативних активности имати праву слику стања и код најмлађих узраста. О евентуалним реперкусијама гледаности порно филмова у односу на емоционалну, љубавну, брачну будућност младих, најкоректније би било одговорити емпиријским, по могућству, проспективним студијама којих ће, надамо се у будућности бити, али и оволико може бити довољан повод за

неку организовану акцију, барем у оквиру основне школе као институције која још увек у значајној мери садржи и васпитну компоненту. За заинтересованост ђака, изгледа, не треба брини.

Данас као опште место важи схватање о убрзаном развоју савремених генерација. Неки показатељи то и потврђују, међутим, убедљиво само за мерила телесног развоја. Када знамо да је највиша утврђена корелација телесног и других аспеката развоја 0,25, тешко се на основу овога са сигурношћу може тврдити опште убрзање у развоју, а поготово када се имају у виду емоционални аспекти сазревања и продужена адолесценција у модерним друштвима (Каменов, 1984). У нашој сложеној цивилизацији нема урођеничких обреда иницијације који би у току поћи од дечака или девојчице створили пуноправног члана заједнице компетентног да од тог момента равноправно одлучује са другим саплеменитцима о свим личним и друштвеним питањима (Бетелхајм, 1979). Процес сазревања у нашој култури је изузетно дуг и често оптерећен сукобима развијених потреба и ограничених могућности за њихово испољавање. Чини се да је слично и са сексуалним сазревањем младих. Освојене сексуалне слободе олабавиле су раније стеге, али још ни издалека нису омогућиле неспутану сексуалност коју су многи видели као ослобађајућу енергију човечанства (Рајх, 1990). Ипак, многе ствари данас нису као што су биле до недавно. У табели 4. је приказано просечно време сексархе добијено на 126 испитаница различите старости, пацијенткиња гинеколошке амбуланте Дома здравља у Сомбору. Уочљиво је да се просечно време ступања у први сексуални однос померило за последњих петнаестак година за готово три године на ниже узрасте. На једном већем узорку ученика других разреда средњих школа у неколико места у Војводини нађено је да је око 30% младића и 3% девојака са 15 година или раније ступило у сексуалне односе (Станковић и сар. 1993). Иако ни 3% на узрасту који је испитиван није мало, обично највише коментара изазива разлика у сексуалној активности младића и девојака у овом узрасту. Једноставно, поставља се питање ко су партнери овим момцима с обзиром на десетоструко мању сексуалну активност девојака истог узраста. Најчешће се јављају сумње да младићи преувеличавају, било да девојке сакривају податке о свом сексуалном искуству, једни у жељи да се истакну, а други у страху од сопствене савести или, што је вероватније, индискреције, без обзира што је она у испитивањима ове области на више начина гарантована. Међутим, иако не можемо сасвим искључити ово могуће објашњење, ипак је невероватно да се подаци са разних страна света у овом погледу сасвим подударају (Кертис и сар., Катадуриан, / Curtis and all. 1988; Kathadourian, 1980).

У вези с истим испитаницима добијени су још неки занимљиви подаци. Тако на пример, скоро 11% испитаника није могло да се сети ниједног контрацептивног средства, а 48% није било сигурно која од познатих средстава и мера за заштиту од нежељене трудноће представља поуздану заштиту, а која не. Донекле је утешно што су сексуално активни испитаници много боље познавали сигурност контрацептивних средстава од осталих. Упркос томе, више од половине и мушких и женских испитаника даје погрешне одговоре о периоду највеће фертилности у току менструалног циклуса, али зато само 24%

женских и око 8% мушких испитаника сматра недовољном своју обавештеност у овој области. Сви остали су мање-више задовољни. При томе, просветни радници, нажалост, заузимају претпоследњи ранг као извори информација о сексуалности, док далеко предњаче међусобно информисање младих и обавештавање из популарне литературе (Станковић и сар. 1993). По себи је јасно које то ризике носи.

Табела 4. Просечно време сексархе у различитим генерацијама

генерација	до 24 год.	25-29	30-34	35-39	40 и више
просечна старост у првом од.	17,76	19,06	19,14	19,75	20,61
N = 126					

Имајући све наведено у виду као позадину и могући ослонац, прво сексуално искуство младих има све предуслове да се сматра потенцијално дестабилизујућим искуством, ризичним подухватом са неизвесним исходом. Да би одговорили на ова питања током 1992. године, испитали смо 103 студенткиње једне Педагошке академије, узраста између 18 и 22 године, о њиховом првом сексуалном односу. Рачунали смо да је оно за многе од њих релативно ново искуство и да заклонске успомене и различите друге деформације сећања нису искривиле слику о том догађају. Узорком је обухваћена 71 испитаница, с обзиром да остале још нису ступиле у интимне односе. На гинеколошком прегледу је бар једампут било 33% испитаница, а сексуално активне девојке нешто чешће (40% према 19%, $t=2,11$; $p<0,05$). Просечно трајање везе пре првог односа је 12 месеци, а распон варира од месец дана до 4 године. У око 23% случајева за оба партнера то је био први интимни однос. Посебно је значајно да је 53% првих сексуалних односа означено као непланирани догађај, те 19% није имало никакву заштиту од трудноће (чак ни прекидом односа пре ејакулације). Нашли смо само једну испитаницу која задовољство у првом сексуалном односу описује као оргазам, а преко 49% наводи негативна осећања или афективну индиферентност као доминантне током првог односа. У моменту испитивања 35% испитаница је имало више него једног сексуалног партнера. У погледу контрацепције чак 13% испитаница је принципијелно против било каквих контрацептивних поступака, иако само 1% планира да рађа у блиској будућности. Други наши подаци говоре да у популацији пацијената Диспанзера за жене само 5,6% чине девојке испод 21. године. У том контексту податак о само два случаја намерног побачаја међу студенткињама делује сасвим безазлено. Изгледа над да овај својеврстан фаталистички приступ сексуалности задовољава критеријуме да би га могли сврстати у животне догађаје релативне за настанак акцидентне животне кризе (Влајковић, 1992). Највише забрињава то да, иако већина девојака живи готово редовним сексуалним животом, само мањи број консултује гинеколога, готово ниједна не планира потомство, али се и не штити од могуће трудноће. Посебно

је прогностички неповољно запажање да се са сазревањем и искуством (не)самозаштитни став готово нимало не мења. Док за ризична понашања на старту сексуалног живота можемо наћи сијасет олакшавајућих фактора, касније понашање младих може бити само одраз пропуста у васпитно-здравственој превенцији. Како је последњи приказан узорак био сачињен од будућих просветних радница, оправдано можемо претпоставити да ће се лична историја многих од тих девојака репродуковати у некој новој девојцици уколико не буде снаге да се овај зачарани круг пресече.

Табела 5. Познавање поузданости у односу на коришћење контрацептивних средстава

	спи- рала	таб- лете	кон- дом	плод. дани	преки- нут од.	локал- на ср.	без одгов.	ништа
проц. поузд. контр. сред.	25%	21%	12%	5%	1%	1%	35%	0%
кориш- ћена контр. сред.	7%	14%	9%	29%	25%	6%	7%	3%
N = 126								

У разматрању ове теме незаобилазно је питање улоге породице. Није нам намера да овде то шире елаборирамо, али ћемо као индиректне показатеље онога што се може очекивати са ове стране узети податке добијене испитивањем 126 одраслих жена, а неке резултате смо већ помињали. Они имају значај стога што су то углавном мајке (или то још нису) деचाка и девојчица који ће постати младићи и девојке, а једног дана и родитељи. Претходна табела приказује врсту коришћене контрацепције у поменутом узорку одраслих жена и познавање поузданости сваке од наведених могућности. Иако се, руку на срце, и у званичној медицинској литератури тзв. рачунање плодних дана и прекинути однос разматрају равноправно са другим методама (Берић и сар. 1992), вероватно је то добрим делом допринело следећим резултатима испитивања: готово половина (49%) жена је имала барем једну нежељену трудноћу која се завршавала намерним прекидом, абортусом. Друго, и важније, приказана табела сугерише да непознавање ствари није у основи небриге о контрацепцији, с обзиром да жене релативно добро процењују поузданост различитих могућности већ, пре бисмо рекли, један изграђен став. А он као стечена диспозиција може да се кроз генерације репродукује. Изненадило нас је и поређење коришћене контрацепције у групи жена са намерним побачајима и оних без побачаја. Показало се да се ове две групе не

разликују у погледу поузданости средстава које користе. Ако изузмемо као могуће објашњење варијанту по којој је ризик од затрудњавања исти са коришћењем медицински поузданих средстава и без икаквих мера заштите, остаје да закључимо да и жене које користе поуздана средства то раде у дисконтинуитету или неправилно их примењујући. Ако узмемо у обзир да се резултати које смо приказали односе на жене које и поред свега ипак посећују гинеколошке службе, можемо само претпоставити какво је стање у другом делу популације, оном који се никад не види у гинеколошким амбулантима.

Правци акције – путеви и странпутице

Сматрамо да претходно излагање јасно илуструје „стање на терену“ и да указује и на неке замке, заблуде и могуће грешке у раду са децом на овим темама. Прва странпутица могла би бити погрешно препознавање потреба младих и на основу тога неадекватна припрема стратегије у приступу. Друга замка, која је често и алиби за неактивност одраслих и уопште друштвене заједнице, односи се на уверење о доброј обавештености младих с обзиром на данашњу доступност информација из више извора него што је било некада. Међутим, очигледно је да информисаност ни издалска није у сразмери с могућностима младих да до информација дођу. Зато у планирању активности у области сексуалног васпитања треба управо водити рачуна о незнању, а посебно неадекватном познавању чињеница у вези са сексуалним животом младих. Чињеница да су млади, па чак и деца, врло активни сексуално наводи на то да је неопходно да што више сазнају о овој важној области. Иако је уверење одраслих да млади пуно знају, али мало практикују, изгледа да стоји управо супротно: млади мало знају, али њихова сексуална активност врло рано започиње и код неких траје интензитетом карактеристичним за одрасле. Чак би се могло рећи да има квантитативних, а и других претеривања потенцијално ризичних размера, па смо тако имали прилике да се у свом клиничком раду упознамо са случајем шеснаестогодишње девојке суочене са кризом идентитета. Она је описала журку на којој се забављала тако да је са својим добрим другарицама (њих укупно 6) „тестирала“ једног од другова да ли је у стању да са сваком од њих има однос исте вечери. Сматрала је то једном од успелијих журки.

Као четврту замку у овој области видимо неадекватне или непостојеће изворе обавештавања младих који су због тога упућени једни на друге, што је идеалан начин да се неке заблуде репродукују, а створи неоправдано осећање добре обавештености и самопоуздања.

Посебну тешкоћу или замку представља неразвијеност и неприсупачност медицинских установа и стручњака који би компетентно могли да помогну младима. Као да постоји зазирање да би залажењем стручњака међу младе могло доћи до њиховог својеврсног „инфицирања“ овом темом, па је онда задржавање стручњака у ординацијама нека врста „нојевске“ превентиве „са главом у песку“. Као што смо показали, ова пракса ни најмање не делује у правцу инхибиције сексуалних потреба и што је још важније, активности

младих, те је потребно хитно напустити стратегију „забијања главе у песак“. Она изгледа да доминира и на макро и на микро, тј. породичном плану. Неки подаци показују да већ у обраћању трогодишњој деци мали број мајки показује толерантан, отворен и прихватљив став према радозналости детета за сексуалне одике и функције, а већина категорично негира постојање таквих интересовања код своје деце (Арежина, 1989). Тенденција да се не примећују проблеми има своје драстичне последице које се опет не уочавају. Такав је случај са огромном раширеношћу сексуалног злостављања и злоупотребе деце. У Америци тај број достиже годишње између 100.000 и 500.000 злостављане деце, а како подаци показују, ни у нашим условима то није ретка појава, али се ретко јавно помиње (Панић, 1990; Фулер/Fuller, 1989). Међу најчешћим злостављачима налазе се чланови породице, и то око 2/3 свих случајева злостављане деце. Девојчице најчешће злостављају управо чланови фамилије, а дечаке у око 1/5 случајева (Крон, 1992; Хобс и Вине/Hobbs and Wine, 1987).

Завршавајући ову расправу, можемо закључити да је акција с обзиром на размере проблема неопходна и она мора да буде општедруштвеног карактера, трајна, плански и систематски спровођена. Основна тежкоћа у овом послу је постављање циља и њене крајње сврхе. У зависности од тога трасираће се њен правац и одговарајући методи. Анализирајући ствар са становишта теорије система, можемо бити уверени да и садашње стање одговара неким друштвеним потребама и задовољава захтеве за одржавање његовог складног функционисања. Али склад се може постићи на различитим нивоима. Наше је уверење да то није садашњи ниво и да су промене неопходне. Улога школе, као једног од најорганизованијих делова друштва у реализацији, а и креирању тих промена, незаменљива је. Она је природна средина за данашњу децу претпубертетског и пубертетског узраста, где она на поуздан и приступачан начин могу бити успешна у област хумане сексуалности, снабдевена информацијама које су битне за њихов развој не само у периоду младалаштва већ и кроз цео живот, а поготово једног дана, при подизању нових генерација, тј. сопствене деце. На крају да кажемо и оно што је можда и најважније, а то је прилика да се изгради став према сексуалности, став који нити глорификује нити занемарује нагонски и емоционални аспект ове снажне погонске силе у човеку, извора постојања свих нас. Постоји шанса да садашњу негативну циркуларност преокрепемо у позитивну и зато је циљ вредан труда.

Литература

1. Арежина, О. (1989): Мала деца у великом граду, Институт за социјалну политику, Београд
2. Аријес, Ф. (1989): Векови детињства, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
3. Берић, Б. (1992): Увод у основе сексуалности човека и планирања породице, Медицински факултет, Нови Сад
4. Бетелхајм, Б. (1979): Симболичне ране, Вук Караџић, Београд

5. Влајковић, Ј. (1992): Животне кризе и њихово превазилажење, Нолит, Београд
6. Јерковић, И. (1995): Психолошка превенција у школској пракси, Норма, Сомбор, 1, 66-70
7. Каменов, Е. (1984): Акцелерација и шестогодишњаци, Педагошка стварност, Нови Сад, 5, 361-368
8. Katchadourian, H. (1980): Adolescent sexuality, Ped. Clin. North. Amer., 37, 17-28
9. Крон, Л. (1992): Сексуално насиље, Прометеј и Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд
10. Мид, М. (1978): Сазревање на Самои, Просвета, Београд
11. Панић, В. (1990): Злостављање деце, Зборник „Занемарено и злостављано дете“, Шибеник, вол. 2, 217-231
12. Рајх, В. (1990): Продор сексуалног морала, Младост, Београд
13. Сас, Т. (1978): Етика психоанализе, Вук Караџић, Београд
14. Сас, Т. (1982): Производња лудила, ГЗХ, Загреб
15. Станковић, М.; Панић, В.; Јерковић, И.; Вечериновић, С. (1993): Сексуална информисаност и пракса код шеснаестогодишњака, Медицински преглед, Нови Сад, 5-6, 205-208
16. Schiff, J. L. and all. (1975): Cathexis reader, Harper and Roy publishers, New York
17. Фројд, С. (1990): Сексуалност у етиологији неуроza, У: Списи о психоаналитичкој техници, Друштво за проучавање психоаналитичког метода, Београд, 51-66
18. Фуко, М. (1988): Историја сексуалности - коришћење љубавних уживања, Просвета, Београд
19. Fuller, K. A. (1989): Child molestation and pedophilia, J. Am. Med. Association, 6, 602-605
20. Hobbs, C. J.; Wynne, J. M. (1987): Child sexual abuse-an increasing rate of diagnosis, The Lancet, oct. 10, 837-841
21. Curtis, H. A.; Lawrence, C. J.; Tripp, J. H. (1988): Teenage sexual intercourse and pregnancy, Arch. Dis. Child, 4, 373-379.

ВРЕДНОСНЕ ОРИЈЕНТАЦИЈЕ СТУДЕНАТА НОВОСАДСКОГ УНИВЕРЗИТЕТА

Резиме: У оквиру ширег истраживања процеса социјализације анализиран је и проблем вредносних оријентација. Наиме, настојало се у истраживању сагледати које су вредносне оријентације и у којој мери карактеристичне за студентску популацију.

Полазећи од неколико критеријума истраживањем су обухваћене следеће вредносне оријентације: а) алтруистичка (оријентација ка помагању другима), б) делатна (тежња за деловањем и стварањем), ц) економско утилитарна (интерес за личну корист и за стицање материјалних добара), д) оријентација усмерена на моћни углед (оријентација ка тражењу утицаја над другим људима и угледа у друштву и е) сазнања (оријентација ка сазнавању истине).

Истраживањем је обухваћено 490 студената новосадског универзитета.

Summary: In the frame of a broader investigation of the socialization process the problem of value-orientation of students' population has been analyzed. Starting from several criteria, the research has included following value-orientations: a) altruistic (orientation towards helping the others); b) working (search for work and creation); c) economically-utilitarian (interest for personal benefit and for the acquisition of material assets), d) an orientation directed on power and reputation (an orientation toward search for domination over the other people and for social reputation) e) cognitive (orientation towards cognition of truth).

The research has included 490 students of the University of Novi Sad.

Key words: values, value-orientation, students.

*

Мада су вредносне оријентације често биле предмет испитивања актуелност ове теме не престаје. Разлози за то су многобројни, али један вероватно произилази из самих карактеристика вредносних оријентација као диспозиција. Вредносне оријентације су веома опште и релативно стабилне (трајне) диспозиције, те детерминишу не само друштвено понашање људи, него и друге у већој мери специфичне диспозиције, као што су на пример ставови. То су диспозиције које стичемо у процесу социјализације. Фактори који утичу на поједине вредносне оријентације усвојимо као властите оријентире и принципе понашања су бројни.

Имајући у виду управо наведене карактеристике вредносних оријентација (општост, релативна стабилност, централност и стеченост) определили смо се да у оквиру ширег истраживања проблема културног идентитета буду и вредносне оријентације. У овом раду приказаћемо само онај део истраживања културног идентитета који се односи на испитивање проблема вредносних оријентација.

Из веома бројне литературе која се бави проблемом вредности, одређењем самог појма, критеријумима поделе и слично, издвојићемо само неке сегменте који чине теоријску основу нашег истраживања.

При дефинисању појма вредности намеће се питање разграничења између појмова вредности и вредносних дефиниција. Рот и Хавлке (1972, стр. 9) под вредностима подразумевају: „...прихваћене и цењене идеје о друштвеним односима које настојимо да остваримо.” Вредности су по овом одређењу, односи људи према релативно општим и апстрактним објектима. Под вредносним оријентацијама Рот и Хавелка (1973, стр. 9) подразумевају „опште прилике понашања и деловања у вези са одређеним циљевима чијем се остварењу тежи и који се манифестују у бројним и разним облицима активности.”. Према овом појмовном разграничењу однос према демократији и социјализму био би вредност, и таквих вредности појединац може да има већи број, а хедонистички или алтруистички однос према животу био би вредносна оријентација, и таквих оријентација појединац има мањи број.

Следеће питање које би истакли јесте о којим вредносним оријентацијама човека је могуће говорити као о његовом односу према животу. Једну од класификација вредносних оријентација на основу садржаја, или како неки аутори наводе област живота на које се вредносне оријентације односе (Мирјана Ајдуковић, 1989), или психолошким (Милица Петровић, 1973), дао је Шпрангер (Spranger, према Allport, 1969). Шпрангер наводи шест садржински различитих вредносних оријентација: теоријске, економске, социјалне, политичке, религиозне и естетске.

Морис (Morris, 1956) у својој класификацији стилова живота полази од три основне компоненте људске личности: дионизијске (ослобађање и попустљивост према људским жељама), прометејске (активна тенденција и жеља да се промени свет) и будистичке (контрола сопствених жеља). Према снази и релативном односу ових компоненти Морис је претпоставио постојање тринаест начина живота, као на пример: сачувати најбоље што је постигао човек, одгајати независност личности и ствари, показивати бригу и симпатију за друге, слављење доживљаја и самоће у алтернацији, живети и уживати у животу уз учешће у друштву итд.

Класификацију вредности, од које полази у свом истраживању Милица Петровић (1973), а која је готово паралелна са Морисовим компонентама личности, такође можемо означити психолошким. Милица Петровић вредносне оријентације дели у две категорије: утилитаристичко-хедонистичке вредносне оријентације и оријентације самопревазилажења, самоостваривања (која обухвата сентименталну компоненту, радно-сознајну и морално-алтруистичку компоненту).

Истраживања вредносног система младих у нашој земљи су бројна. Међутим, истраживачи су својим истраживањима обухватили различите сегменте популације младих и испитивали различите вредносне оријентације и вредности. И у случају да су испитиване исте (по називу исте) вредносне оријентације њихове дефиниције су у извесној мери модификоване и у складу са тим приступило се и њиховој операционализацији. Све ово условило је да се свако наредно истраживање вредносних оријентација младих ослања, заиста само

У свом истраживању Рот и Хавелка (1973) испитивали су седам вредносних оријентација младих: хедонистичку (усмереност на непосредно задовољство), економско-утилитарну (усмереност на стицање користи, имовине), естетску (трагање за лепим, складним), делатну (тежња за деловањем и стварањем), сазнајну (оријентација ка сазнавању истине), алтруистичку (оријентација на помоћ другим људима и љубав за друге људе) и оријентација на моћ и углед (тежња за стицањем угледа и моћи над другим људима). Испитивање је спроведено на ученицима средњих школа у Београду. Добијени резултати указују да је највише прихваћена делатна оријентација (просечна оцена је 6.5), а потом сазнајна (6.3), алтруистичка (6.0), хедонистичка (5.0), естетска (3.8), оријентација на моћ и углед (3.7) и утилитаристичка (3.5). Утврђене су и извесне разлике између неких категорија младих. На пример, оријентацију моћ и углед у просеку оцењују ученици индустријских школа са 4.4, а ученици гимназија са 3.0, или у погледу естетске оријентације (аритметичка средина за прву групу испитаника је 3.4 (индустријске школе) а за другу 4.2 (гимназија).

У истраживању неформалних група Мирјана Васовић (Снежана Јоксимић и др., 1988) испитивала је привлачност шест стилова живота и то: утилитарни, хедонистички, стваралачки, прометејски, оријентацију на моћ и углед и социјални (налажење задовољства у комуникацији са људима, дружењу и пријатељству). Добијени резултати на контролној групи младих (млади који нису чланови неформалних група) указују да је у највећој мери прихваћен социјални стил живота (просечна оцена јесте 4.33), после којег следе: утилитарни (4.0), хедонистички и стваралачки (3.13), прометејски (3.08) и живот оријентисан на моћ и углед (2.76). У истраживању установљене су разлике међу испитаницима зависно од њиховог занимања. Утилитарни стил у већој мери вреднују млади радници него ученици и поготово студенти. Социјални стил највише бирају ученици (52%), а најмање млади радници (26%), док стваралачки највише бирају студенти (36%).

Пантић (1981) је спровео истраживање вредносних оријентација на популацији младих 1979. године. Обухватајући исте вредносне оријентације и категорије младих истраживање је поновио 1988. године (Пантић, 1990). Вредносне оријентације које је испитивао поделио је у три категорије. У прву категорију сврстао је најопштије (културне) вредносне оријентације као на пример: религиозност-нерелигиозност, солидарност-несолидарност, хуманизам-нехуманизам. У другу категорију сврстане су идеолошке оријентације, као на пример: отвореност према свету-затвореност, самоуправна-несамоуправна оријентација, модернаизам-традиционализам итд. Трећу категорију чине црте

личности које су уједно и вредности, као на пример: амбициозност-неамбициозност, анонимност-неанонимност, тежња за вођством-субмисивност итд. Истраживање је спроведено на младима (од 15 до 27 год.). Обухваћене су следеће категорије младих: пољопривредници, неквалификовани радници, квалификовани радници, службеници, стручњаци, студенти, ученици средње школе и домаћице.

Изнећемо само неке од општих закључака аутора не улазећи при томе у анализу извесних разлика у добијеним резултатима првог и другог истраживања. Аутор закључује да млада генерација у СР Србији није вредносно хомогена. Међутим, вредносна хомогеност није толико изражена да би се могло говорити о постојању антагонистичких система вредности. Дакле, реч је о неједнаком интензитету вредности. Даље, резултати указују да је тренутни друштвени положај младих, операционализован као социо-професионална и образовна припадност јачи извор варијације него што је то случај са самим социјалним пореклом. Такође, изист је закључак да пол не представља значајан извор вредносног диференцирања. Највеће разлике унутар младе генерације, закључује аутор, настају зависно од повољности глобалног друштвеног положаја, а када је реч о њиховим компонентама, највише зависно од нивоа образовања.

Предмет истраживања

Основни циљеви овог истраживања били су:

- а) утврђивање раширености и интензитета вредносних оријентација студената новосадског Универзитета;
- б) налажење социјалних и других корелата и чинилаца вредносних оријентација студената.

Истраживањем су обухваћени млади људи који имају исти актуелни друштвени положај. Дакле, млади који су се определили да стекну високо образовање. Извори вредносне диференцијације тражени су унутар наведених категорије младих.

Полазећи од наведених циљева истраживања, могуће је формулисати следеће истраживачке проблеме:

- а) Какви су раширеност и интензитет вредносних оријентација студената новосадског Универзитета?
- б) Колико пол разликује студенте у погледу њихових вредносних оријентација? Да ли на вредносно диференцирање утиче социјално порекло студената? У којој мери постоје разлике у погледу вредносних оријентација студената различитих студијских група? Да ли и у ком степену се у погледу вредносних оријентација разликују студенти који се налазе на почетку (прва година) и на крају (студенти четврте године) студија?

Полазећи од неких резултата истраживања наведених у овом раду, формулисали смо следеће хипотезе истраживања. У истраживању пошли смо од претпоставке да студенти у различитом степену прихватају поједине вредносне оријентације (да су поједине вредносне оријентације у мањем или већем степену карактеристичне за испитиван узорак). Следеће, не очекујемо да би пол могао значајније одредити вредносну усмереност студената. Такође, претпоставили смо да је значајан извор вредносне диференцијације студената њихов социјални статус, операционализован као ниво образовања оца. Следећа хипотеза од које смо пошли у истраживању била је да се у погледу вредносних оријентација разликују студенти појединих студијских група, као и студенти који се налазе на почетку и на крају студија.

Метод истраживања

Као независне варијабле у истраживању посматрали смо обележја испитаника за које смо претпоставили да могу бити извор вредносне диференцијације студената. Посматрана су следећа обележја испитаника:

- а) пол,
- б) социјални статус испитаника који је мерен на основу нивоа образовања оца (понуђени су одговори: основно, средње, више и високо)
- ц) студијска група (студенти различитих факултета); обухваћени су студенти: Правног, Пољопривредног, Филозофског, Електротехничког и Природноматематичког факултета; и
- д) године студија (обухваћени су студенти прве и четврте године студија).

Настојали смо обухватити варијабле које веома генерално суделују у формирању вредносних оријентација (пол и социјални статус), с једне стране, и варијабле које указују на неке од карактеристика студија испитаника (студијска група и година студија).

Као зависне варијабле у истраживању посматране су вредносне оријентације. Прихваћено је одређење Рота и Хавелке (1973, стр 9) по коме су вредносне оријентације „општи принципи понашања и деловања у вези са одређеним циљевима чијем се остварењу тежи и који се манифестују у бројним и разним облицима активности.”

Полазећи од неколико критеријума, као што су: резултати ранијих истраживања, постојање разрађених мерних инструмената, настојање да се обухвате садржински различите вредносне оријентације, а које имају одређени значај за социјализацију појединца, и даље, настојање да се истраживањем обухвате просоцијалне и вредносне оријентације које се могу означити, условно, личним, одредили смо се да у истраживању испитујемо следеће вредносне оријентације:

- а) алтруистичку вредносну оријентацију (оријентација ка помагању другима),
- б) економско-утилитарну (интерес за личну корист и за стицање материјалних добара),
- ц) оријентацију усмерену на моћ и углед (оријентација ка тражењу утицаја над другим људима и угледа у друштву) и
- д) сазнајну (оријентација ка сазнавању истине).

Вредносне оријентације испитиване су путем две тврдње уз које су понуђене петостепене скале.

Истраживањем је обухваћено 490 студената прве и четврте године студија Универзитета у Новом Саду. При дефинисању узорка, осим година студија узет је и критеријум пол испитаника, тако да је у оквиру сваке године студија обухваћен подједнак број студената и студенткиња. Структура узорка испитаника приказана је у Табели бр. 1.

Табела бр. 1: Структура узорка испитаника према години студија и полу

Година	Жене		Мушкарци		Укупно Н
	ф	%	ф	%	
прва година	146	57,7	107	42,3	253
четврта година	122	51,5	115	48,3	237
укупно	268	100	222	100	490

Истраживање је спроведено током априла и маја месеца 1992. године на Универзитету у Новом Саду.

Резултати истраживања

На основу добијених резултата (Табела бр. 2) можемо констатовати да већина студената позитивно оцењује (прихвата) све четири вредносне оријентације. Међутим утврђене су и извесне разлике у броју студената који поједине вредносне оријентације прихватају, одбацују или су неодлучни. Тако, на пример, 76% студената прихвата алтруистички вредносну оријентацију. Аритметичка средина резултата јесте 7.74. Наведени подаци указују, да студенти, у односу на друге посматране вредносне оријентације, у највећој мери прихватају овај стил живота. Следи сазнајна вредносна оријентација, коју прихвата 74.9% (АС јесте 7.46). Мада је једна од основних функција студирања стицање нових сазнања, није занемарљив проценат (12.2%) студената који сазнајну вредносну оријентацију не прихватају или су неодлучни (12.9%).

Табела бр. 2: Фреквенције резултата за поједине вредносне оријентације

КАТЕГОРИЈЕ	ф %	Моћ и углед	Утилита- ристичка	Сазнајна	Алтруис- тичка
потпуно одбацивање	ф	23	71	6	9
	%	4,7	14,5	1,2	1,8
исприхварање	ф	83	200	54	38
	%	16,9	40,8	11,0	7,8
неодлучан	ф	134	92	63	71
	%	27,4	18,8	12,9	14,5
прихватање	ф	175	95	251	191
	%	35,7	19,4	51,2	39,0
одлучно прихватање	ф	75	32	116	181
	%	15,3	6,6	23,7	37,0

Вредносну оријентацију моћ и углед прихвата 51% испитаника (АС јесте 6.65). У односу на друге испитиване вредносне оријентације највећи проценат студената је неодлучан (27.4%) када се ради о прихватању или одбацивању вредносне оријентације моћ и углед.

С обзиром на то да је већи проценат студената који утилитаристичку вредносну оријентацију не прихвата (55.3%) од оних који је прихватају (20.0%; АС јесте 5.01), можемо констатовати да је ова вредносна оријентација у мањој мери карактеристична за испитивани узорак испитаника.

У истраживању утврђене су извесне разлике у погледу посматраних подгрупа испитаника. Добијени резултати указују да се студенткиње и студенти статистички значајно разликују ($t=2.42$; $p<0,05$) у погледу степена позитивне оцене алтруистичке вредносне оријентације. Наиме, ова вредносна оријентација израженија је (цењенија је) код студенткиња него код студената.

Статистички значајне разлике међу студентима различитог социјалног статуса у погледу вредносних оријентација нису утврђене.

Резултати добијени применом поступка анализе варијансе указују да се студенти појединих факултета статистички значајно разликују у погледу утилитаристичке вредносне оријентације и вредносне оријентације моћ и углед. Студенти Правног факултета (Табела бр. 3) испољавају у знатно већем степену вредносну оријентацију моћ и углед у односу на студенте осталих факултета.

Табела бр. 3: Т-тест за студенте различитих факултета у погледу вредносних оријентација

вред. оријент.	Факултет	Факултет	Т-тест
МОЋ И УГЛЕД	ПРАВНИ	ПОЉОПРИВ.	2,32
	ПРАВНИ	ФИЛОЗОФСКИ	3,67
	ПРАВНИ	ПМФ	2,02
УТИЛИТАРИСТИЧКА В. О.	ПРАВНИ	ФИЛОЗОФСКИ	3,85
	ПРАВНИ	ПМФ	2,97
	ПОЉОПРИВ.	ФИЛОЗОФСКИ	3,07
	ПОЉОПРИВ.	ПМФ	2,02
гранична вредност Т-теста на нивоу поузданости 0,05 јесте 1,97			

Такође, студенти правног факултета испољавају у већем степену утилитаристичку вредносну оријентацију и то у односу на студенте Филозофског, Електротехничког и Природно-математичког факултета * Иста тенденција утврђена је за студенте Пољопривредног факултета и то у односу на студенте Филозофског и Електротехничког и Природноматематичког факултета.

Добијени резултати упућују нас на претпоставку да се специфичност занимања за која се студенти школују, односно, положај који она имају у друштву могу посматрати као значајан извор вредносне диференцијације студената.

Статистички значајне разлике међу студентима прве и четврте године утврђене су у случају алтруистичке вредносне оријентације ($t=2.25$; $p<0.05$; значајније је изражена код студената прве године) и утилитаристичке вредносне оријентације која је израженија код студената четврте године ($t=2.03$; $p<0.05$). Објашњење добијених резултата може ићи у неколико праваца. Као прво да су утврђене разлике последица дужине боравка у студијској групи. Друго, да се студенти четврте године налазе на самом крају свог школовања и вероватно су усмерени у већој мери на своје будуће занимање и положај у друштву, него што су то студенти прве године, те се добијени резултати могу објаснити и самим разликама у антиципаторном положају студената прве и четврте године. Већа усмереност ка стицању материјалних средстава условљена је будућом улогом студената четврте године да сами себи обезбеде егзистенцију. Такође, добијени резултати могу се објаснити и генерацијским разликама у вредносном систему. Наиме, може се поставити питање да ли је једна од карактеристика младих који имају 19 година усмереност ка другим људима (да ли за њих у већој мери карактеристична солидарност и тенденција

* Студенти Електротехничког и Природно-математичког факултета посматрани су као једна категорија (због броја студената који су могли бити обухваћени истраживањем, а с обзиром на то да се ради о веома сродним студијским групама) која је у Табели бр. # означена као ПМФ;

да се помогне другима), а карактеристика младих који имају 23 године и више да су у већој мери окренути ка себи.

Закључак

Потврђена је претпоставка да студенти у различитом степену прихватају поједине вредносне оријентације. У највећем степену прихватају алтруистичку, затим сазнајну вредносну оријентацију, вредносну оријентацију моћ и углед и, коначно, економско-утилитарну вредносну оријентацију. Износћи закључак о преференцији појединих вредносних оријентација, морамо ипак указати и на могућност давања друштвено пожељних одговора. Наиме, остаје отворено питање да ли су варијабле биле формулисане тако да изазивају утисак друштвене пожељности или непожељности.

С обзиром на то да су утврђене разлике између студената и студенткиња само у погледу степена прихватања алтруистичке вредносне оријентације, можемо изнети закључак да пол није значајан извор вредносне диференцијације. Резултат овог истраживања донекле потврђују резултате добијене у неким ранијим истраживањима (Пантић, 1981, 1990) и потврђују хипотезу од које смо пошлели.

Нисмо потврдили хипотезу да социјални статус студената можемо посматрати као значајан извор вредносне диференцијације. Интерпретацији ових резултата мора се прићи веома опрезно, будући да се може поставити питање адекватности показатеља социјалног статуса студената.

У истраживању је утврђено да су релативно највећи извор вредносне диференцијације студијска група и година студија. С обзиром на то да су разлике између студената појединих студијских група и студената прве и четврте године утврђене само у погледу појединих вредносних оријентација, можемо рећи да су само донекле потврђене хипотезе од којих смо пошлели у истраживању. Резултати који указују да се студијска група може посматрати као извор вредносне диференцијације су у складу са резултатима које су добили Рот и Хавелка (1973), а који указују на извесне разлике у преференцији вредносних оријентација ученика индустријских школа и ученика гимназије.

На крају истакнимо да резултати добијени у овом истраживању упућују на закључак да су студенти у већој мери хомогени у погледу алтруистичке и сазнајне вредносне оријентације, него у погледу утилитаристичке и вредносне оријентације моћ и углед. У узорку младих који су уједначени по нивоу свог образовања изворе вредносне диференцијације треба тражити у специфичностима њиховог актуелног друштвеног положаја.

Литература

1. Ајдуковић М.: „Вредносне оријентације малолетних деликвената”, Народне новине, Загреб, 1989. г.;
2. Аллпорт Г.: „Склон и развој личности”, Култура, Београд, 1969. г.;

3. Јоксимовић С. Р. Марић, А. Милић, Д. Поповић и М. Васовић: „**Млади и неформалне групе**”, ИС ССО Србије и Центар за идејни рад ССО, Београд, 1988. г.;
4. Morris Ch.: „**Varieties of human value**”, University of Chicago, Chicago, 1956. у.;
5. Петровић М.: „**Вредносне оријентације деликвената**”, Институт за криминолошка и социолошка истраживања, Београд, 1973. г.;
6. Пантић Д.: „**Вредносне оријентације младих**”, ИС ССО Србије, Београд, 1981. г.;
7. Пантић Д.: „**Промене вредносних оријентација младих у Србији**”, Универзитет у Београду, Институт друштвених наука Центар за политичка истраживања и јавно мишљење, Београд, 1990. г.;
8. Рот Н. и Н. Хавелка: „**Национална везаност и вредности код средњошколске омладине**”, Институт за психологију и Институт друштвених наука, Београд, 1973. г.;

Др МИЛЕ НЕНАДИЋ
Учитељскј факултет
Сомбор

НОРМА 2-3 / 1995.
Прегледни чланак
BIBLID: 0353-7129,4(1995)2-3Р.
UDK: 361:37
Датум предаје: 25. 10. 1995.

УЛОГА ВРЕМЕНА У ОБРАЗОВАЊУ

Резиме: Време је један од најтежих филозофских и теоријских појмова. Развојна психологија и донекле социологија образовања, посебно социологија слободног времена проблему времена у образовању посвећују већу пажњу него педагогија. Филозофски појам времена, посебно у савременој филозофији, овим теоријама може бити од велике користи. Аутор инсистира на тој вези.

Врме у образовању је један од најтежих проблема педагогије стога што оно у њему није присутно само у здраворазумском облику хомогенизираног и нивелираног конвенционалног или сатног времена. Дечије интуиције и парцепције времена сударају се са великим бројем неемпиријских модалитета времена - оних без којих не би било могуће говорити, рачунати, апстрактно мислити.

Аутор истиче да инсистирање на вези образовања и времена има смисла управо ради назнаке наставницима да је у образовном процесу често важнија брига о времену и рачунање времена него брига о простору и набрајање ствари. За појам времена везан је велики број апстракција, категорија и појмова - а образовање управо и има за циљ да ученици њима што јасније и обухватније овладају.

Како нема разрађене педагошке теорије о улози времена у образовању, ауторов текст се доима и као филозофично размишљање. И поред тога, аутор га сматра пре свега социјално теоријским доприносом педагогији, а то значи да га упућује наставницима и њиховом критичком суду.

Кључне речи: појам времена, време у образовању, образовање, школа.

Summary: The idea of time is one of the most difficult philosophical and theoretical concepts. Developmental psychology and in a certain way sociology of education, especially sociology of free time, pay greater attention to the problem of time than educational science. Philosophical concept of time, particularly in modern philosophy, could be very useful for these theories. The author insists an that connection.

Time in education is one of the most difficult problems of educational science considering it is not present in education only in the commonsense form of homogenized and leveled. conventional or hour time. Children's intuition and perception of time encounter a large number of unempirical time moralities without which it could not be possible to speak, count and think abstractly.

The author points out that insisting on the connection between education and time makes sense particularly for teachers indicating them that concern about time and time-counting in educational process is often more important than concern of space and listing of objects. To the concept of time a large number of abstractions, categories and ideas have been connected - and through the process of education pupils should take over these ideas as successfully as possible.

As there is no educational theory concerning the role of time in education, the essay seems like philosophical reflection. In spite of that, the author thinks of it in the first place as of a socio-theoretical contribution to educational science, meaning it is dedicated to teachers and their critical judgment.

Key words: concept of time, time in education, education, school

*

Делатност образовања скоро да и није могуће организовати ако се не води рачуна о времену. Школа не би могла функционисати без сата, као што то, уосталом, не би могла ни фабрика. Модерне институције попут школа - временској димензији дају предност у односу на простор. Гласовиту тврдњу Луја Мамфорда (*L. Mumford*) - да би се „без сата и тачности наше друштво расуло и на крају пропало”, или, да би „модерни индустријски поредак лакше могао функционисати без угља, гвожђа и паре неголи без сата” (Мумфорд, 6:32,40) - можемо применити и на школу. Институције образовања управо су по свом временском одређењу сличне осталим модерним институцијама и организацијама. Поред других одређења, школу као установу образовања можемо дефинисати и као установу времена.

У савременом друштву влада принцип опште темпорализације живота. Време постаје мера за све: мисли, догађања, основни појмови, дакле све чиме се служимо, у целости добија временско значење или постаје времено. „Мерење времена се претоворило у коришћење времена, у вођење рачуна о времену и у расподелу времена”: а поред тога, „време је добило карактер ограђеног простора: оно се може делити, може се испунити, може се чак и повећати проналаском инструмената који уштеђују људски рад” (Мумфорд, 6:37) Серж Московиси (*S. Moskowisi*) истиче да се наше друштво конституисало у „прву цивилизацију времена” (Ноеи, 7:71). Образовање је попримило временско значење, постало је времено, односно конституисано је у једну од модерних организација времена.

Након што је општи принцип темпорализације живота овладао друштвом долази до потпуне промене начина и стила живота. Он је означио крај средњовековне цивилизације. Проглашење новог доба (модерног друштва) паришки револуционари су 1789. године, на пример, огласили чином пуцања у јавне часовнике. Тиме су на симболичан начин желели „зауставити време” старог рејжма, феудалног друштва. Проглашење грегоријанског календара - којим се желела прецизније одредити дужина године - грађани Лондона су дочекали на сличан начин: демонстрацијама. Наиме, након што је

папа Гргур XIII одредио да се дан после 4. октобра 1582.г. прогласи 15. октобра, тражили су да им врате „украдених” једанаест дана.

Поменути историјски догађаји илуструју потребу модерног друштва да прецизније мери време, али указују и на то да оно зависи од времена у већој мери но ма која претходна цивилизација.

„Оно што човека у савременом друштву посебно одликује од његових предака јесте чињеница да је постао све свеснији времена” - истиче Витроу (*G.J Whitrow*) (Витроу, 11:31). Поседовање властитог сата, дуго је био сигуран знак успеха. У нашој свакодневници ми стално бринемо о времену и увек гледамо на часовнике. Данас их носимо на руци, смештамо у јавни простор (тргове, скверове, аеродроме, жељезничке и аутобуске станице, катедрале, већнице), „чујемо” их са телефонских централа, радио апарата, визуелизирамо их на ТВ екранима, на мониторима рачунара, са пједера итд. Ни једна друга справа или инструмент не оставља тако дубок утицај на наш начин живота као часовник.

Нашим животом управљају временски програми - дневни, недељни, месечни, годишњи и разни други „буцети времена”. С друге стране, временском аспект појава никад није придаван већи значај него што то ми чинимо. Појам времена доминира нашим схватањем како материјалног света (космичко, геолошко, еволутивно, астрономско и тд.), тако и људског друштва (историјско, радно и слободно, индивидуално и тд.).

„Постоји све већа потреба да се придржавамо датих рутинских поступака, тако да сложене операције нашег друштва могу да функционишу глатко и делотворно. Чак смо склони да једемо не кад осетимо глад већ кад часовник означи да је време обеду. Следствено, премда постоје разлике између објективног редоследа физичког времена и индивидуалног времена личног искуства, све више смо принуђени да своје лично „сад” повезујемо са временском скалом одређеног часовником и календаром. Слично томе, у нашем проучавању природног света, временским аспектима појава никад није придаван већи значај но што је то данас” (Витроу, 11:31).

Доминација појма времена на појединца се одразила тако, да је живот постао толико распарчан (подељен и размрвљен) да се чини као да је важан једино садашњи тренутак. „Не губи време!”, „Буди тачан као сат”, или, још карактеристичнија Франклинова девиза: „Време је новац” - илустрације су које указују на доминацију времена.

Владајући принцип опште темпорализације одређује живот сваког појединца. Његову објективизацију представља линеарно, хомогенизирано, нивелирано и једнодимензионално време часовника. Као и све друго и часовници имају своје време, своју историју. Они се не појављују одмах у данашњем персоналаном облику. Најпре су морали добити јавни карактер. Наиме, као што је јавност претходила индивидуалности и персоналности, тако су и јавни часовници - они са катедрала, градских већница, скверова, јавних зграда - претходили персоналаном сату. Појава јавности се подудара са променом наше интуиције времена, оном која је настала победом секуларизованог (грађанског) времена над црквеним (посвећеним) временом. Након ове

промене, друштво своју судбину надаље везује за секуларизовано, рационално време мерења часовницима.

Нови модалитет временског постојања створио је претпоставке савременом васпитању и образовању. Школска организација образовања - попут индустријске организације рада - почива на рационалним појмовима времена и простора. Конвенционално (сатно) време, временски интервали (од наносекунда до миленија) постају важна димензија образовања. Као што школа не може функционисати без сата тако ни образовање не би могло ничему подучити без временских модалитета. Сваки експеримент, свака хипотеза и свака теорија говори о времену са свог аспекта, посматра га на појмовно одвојен начин. Код деце, зависно од узраста, развија се интуиција за сваки модел времена посебно, али не у исто време и не на исти начин. Јер, модалитет историјског времена људског друштва није исти као и модалитет еволутивног развоја органског света, а нити се неки од њих или сви заједно подударају са модалитетом времена Бетовенових симфонија.

Не само да не постоји јединствена интуиција времена, заједничка васколиком људском роду, него не постоји ни временски модалитет постојања јединствен за све појаве и сва бића. Образовање ученицима и студентима омогућава својеврсну хипотетичку и теоријску шетњу кроз одвојене временске модалитете, а задатак наставника се састоји у томе да кибернетски води ову темпоралну експедицију. Ученици се претварају у „децу капетана Гранта”: путују истовремено кроз све димензије времена. Што ученици овладају са више ових димензија, образованији су. А сваки пут када неку од њих интуитивно досегне - па била то димензија будућности или ајнштајновски просторно-временски континуум као четврта димензија - свако од нас то толико интензивно доживи да се ова осећања могу доиста поредити са менталном вртоглавицом коју често изазива контемплација изванредно великих бројева. Начини на који наши умови функционишу у времену - психолошко-педагошки нису довољно истраживани. Наиме, то је стога што здравразумски судимо да су појмови времена и простора ствар интуиције, па радило се о такозваном наивном погледу на простор и време или као што то чини теорија релативитета, на пример. Образовање омогућава да се читав ред ствари, комплетна слика света код појединца измени када се њиховој интуитивној представи додају нове димензије времена и на тај начин обогати властито интелигибилно искуство времена.

Интуитивно, сваком од нас изгледа саморазумљиво да постоји прошлост, садашњост и будућност. То се може тумачити и тиме да смо заборавили тренутак када смо први пут постали свесни времена, димензија прошлости или будућности; тренутака када нас је испунило телесно страхопоштовање на помисо о почетку и крају света. Интензитет осећања као да је био неиздживо снажан, те му се не желимо поново враћати. Заправо, одрастао човек је на неки начин потиснуо потребу да стално размишља о времену, да се враћа питању о смислу времена. Боље рећи, он време и не узима као проблем. Једино деца (и филозофи) питају за смисао времена, о чему сведочи и Алберт Ајнштајн у исповести интелектуалца:

„Нормалан одрастао човек никада не замара свој мозак проблемима као што су простор и време. Све што је о томе требало размишљати већ је учињено у раном детињству. Ја сам се, на пример, развијао тако споро да сам почео да се питам о простору и времену тек када сам већ био одрастао. Као резултат тога дубље сам продро у овај проблем него што би то учинило неко дете”

* * * *

Откад је изумљен у средњем веку, часовник је био и остао у средишту западне технологије. Техничко дотеривање прастарих клепсидри (водених сатова) до облика савремених хронометара показатељ су напретка и моћи савременог друштва. Имати властити часовник, дуго је био сигуран знак успеха, а данас радио, ТВ, рачунари, пејдери, телефонске централе - видели смо - доказују колико савремено друштво подстиче бригу о масовној присутности часовника у јавном животу. Л. Мамфорд спомиње случај Русије, када су грађани после 1917. г. оснивали друштва за подстицање ношења сатова и пропагирање користи од тачности. У односу на компјутерске милисекунде и наносекунде (милионити и милијардити део секунде) болшевичка пропаганда вођења рачуна о времену доима се романтично. Стална брига о времену данашњих људи не захтева такву социјалну акцију. Данашње промене немају карактер првобитне индустријске или социјалне револуције - коју још називају и „еволуција у превеликој журби”. Наша интуиција времена је прескочила сопствену сенку. ”Што губитак који бригује о времену има мање времена за губљење, што време постаје „драгоценије” то *сирејнији* мора бити часовник. Није потребно да време буде могуће назначити жтачније” него само одређивање времена треба изискивати што мање времена, па ипак мора бити сагласно са назнаком времена Других” - истиче Мартин Хајдегер (*M. Heidegger*), један од највећих филозофа нашег века (*Heidegger*, 8:475-476).

Конвенционално - сатно, јавно, универзално или „светско” - време је апстрактно време. Оно тече линеарно, а то значи да је у сваком свом делу једнако ”густо”. Метода белсежења и рачунања времена која се темељи на сатном механизму, односно кружењу казaljки на сатној плочи или пулсирању бројки, примерена је сваком месту и сваком добу. Сатно време је хомогено и нивелирано, а као такво не само да се може лако мерити, него се њиме лако и користити. Ми стално бринемо о времену, али је „при томе необитно то што, онда када ритмичко, циклично време „пробија” - ако тако смем да кажем - површину линеарног времена: ми то доживљавамо као некакав пад и као катастрофу која се догађа у нашем линеарном времену, примећује С. Московиси (Ноел, 7:123). Наше старање о времену своди се на бригу о овом линеарном, хомогенизираном и нивелираном конвенционаланом времену, а мање о ритмичком и цикличком времену.

Линеарно-хомогенизирано-нивелирано време је, заправо, сатно време, а цикличко и ритмичко време се односи на конкретне појаве у природи: месечеве мене, смену годишњих доба, смесе дана и ноћи, суше, поплаве, сволутивне процесе и сличне промене у природи. Темпорализација предмодерних

друштва полази од ових „природних сатова” једног за дан и ноћ, другог за годишња доба, трећег за супне периоде и тако редом. У њима се време још није рачунало, нису се бројале временске јединице, него је време назначавано коришћењем одређених догађаја. Тако се године помињу по поплавама, болестима, глади, ратовима итд. „Срећне године су оне у којима се ништа не догађа”, гласи кинеска пословица. А то значи да у неком периоду годишња доба нису поранила или закаснила, да није било ратова, куге, глади, масовног умирања.

Рачунање времена, тј. бројање временских јединица претпоставља настанак појма броја. Појам броја је „присно повезан са начином на који наши умови функционишу у времену, тј. нашом способношћу да се усредсредимо, строго узев, само на једну ствар у једном времену, и нашом неспособношћу да то чинимо дуго а да нам мисли не одлутају ... Ми време природно повезујемо са бројањем које је најједноставнији ритам” - закључује Витроу (Витроу, 11:27). Деца раног узраста немају развијене такве способности и зато је њихово поимање времена непоуздано.

У студији *Време кроз историју* Витроу упућује на социо-лингвистичку студију о хопи језику Бенцламина Ли Ворфа (*B.L. Vorf*) и културно-антрополошка истраживања суданског народа Нуери-Е.Е. Еванс-Причарда (*E.E. Evans-Pritchard*). Припадницима Хопи индијанаца пису потребни термини који упућују на простор или време. „Хопи језик нема општи појам или интуицију времена у смислу равномерно текућег континуума којим све ствари у универзуму, у једној сразмери, пролазе од будућности, кроз садашњост, ка прошлости; или, ако обрнемо ову слику, у коме је посматрач непрекидно ношен реком трајања од прошлости ка будућности ... Дакле, језик хопи не садржи никакву референцу према „времену, било експлицитно или имплицитно” - Ж. Б. Ли Ворф (*Vorf*, 12:27-28).

Друго, суданском народу Нуери, који живи на обе обале Белог Нила - како показује Еванс Причард - оријентире у времену прибављају њихове друштвене активности. Они немају временске јединице као што су сати или минути, јер не мере време, већ размишљају једино у категоријама узастопног низања активности. „За Нуере опажање времена није ништа више до кретање особа, често у виду група, кроз друштвену структуру. Следствено, оно не пружа прави утисак о временском растојању између догађаја попут оног што га дају наше технике датирања... У суштини, рачунање времена је концептуализација друштвене структуре, оријентире су пројекције у прошлост садашњих односа између друштвених скупова” (Витроу, 1 1:21-22).

Не можемо тврдити да постоји јединствена интуиција времена, заједничка васколиком људском роду, али не постоји ни „апсолутно време” како га постулира Њутнова механичка теорија времена. Време, наиме, не тече само по себи и без обзира не неко спољашње кретање. Филозофија, а посебно савремена филозофија о појму времена има неколико интересантних приступа.

Педагогија и психологија, заједно са социологијом и историјом, морају уз помоћ филозофије посветити већу пажњу самом проблему времена. Педагогија се за њега више интересовала једино са становишта организације наставе и узраста. У индивидуалном времену личног искуства деце педагози мало воде рачуна, као што ни психолози немају јасне представе о културним и социјалним узроцима различитих интуиција времена. За њих су филозофска и теоријска одређења времена посебно интересантна. Без њих није могуће конституисање посебне педагошке теорије времена у образовању.

Од орфичке идеје Хроноса (гр. *уџс*, време), која је вероватно пресудно утицала на Питагору (шести век п.н.е.) да одговори да је време *душа* или прокреативни елемент свемира, па све до Ајнштајновог просторно-временског континуума - филозофи и теоретичари су износили различите појмове и мишљења о времену.

Међутим, филозофи и теоретичари који су бар једном покушали одговорити на питање шта је време, знају да одговор није лако дати. Којим год средствима покушавали докучити време филозофима је „бивство” времена стално измицало испод руку, тако да признају да не знају шта је време. У *Физици* Аристотел - у свом сенигматичном суду о појму времена - полази од тога да „време уопште не постоји, или, ако постоји, онда постоји на начин који се једва или никако не може сазнати.

Свети (Аурелије) Августин (354-430) се у *Исповестима* јада да му се чини да интуитивно зна шта је време, да има унутрашњи осећај времена, али шта је оно заправо он не уме да одговори. Августинове речи, да се време - које је, наиме, у непосредној свести најизвесније и најпознатије - губи у тами чим превазиђемо ту његову датост и ставимо га у круг рефлексивног посматрања, актуелне су и данас.

Друго, време се само за себе не временује као што се, уосталом, ни простор сам за себе не простира. За Мориса Мерло-Понтија (*U. Merleau-Ponty*) „време није, дакле, један стварни процес, збиљски след којим бих се задовољио да га региструјем. Оно се рађа из мог одношења са стварима.. За мене има времена само зато што сам у њему ситуиран, то јест зато што се у њему откривам већ ангажован, зато што ми сав битак није дан лично, и напokon, зато што ми је један сектор битка тако близак да чак не ствара слику преда мном и да га не могу видети, као што не могу видети своје лице” (Мерло-Понти, 5:421,446).

Педагошка теорија времена временској димензији образовања мора прилазити на специфичан начин. Посебно мора имати у виду критички однос филозофије према оним теоријским промишљањима времена која полазе од тога да је оно апсолутно време, да тече само по себи и без обзира на спољашње кретање, тј. да се ради о линеарно-хомогенизирано-нивелираном времену. Педагогија, психологија и социологија се, међутим, сусрећу са диференцираним односно екстатичким или индивидуалним временом. Ернст Касирер (*E. Cassirer*) о овој размислила на следећи начин:

„Развијено теоријско мишљење обично схвата време као свеобухватан „облик“ за васкоилико збивање, као универзалан поредак у коме ”је“ сваки садржај стварности и у коме њему припада једнозначно место. Време не стоји попут каквог физичког бивства или какве физичке силе поред ствари: оно нема неки посебан карактер бивствовања. Али сви спојеви ствари, све везе међу њима свде се, на крају крајева, на одређивања временског збивања, на разликовање оног раније или касније, оног „сада“и оног ”не сада“ (Касирер, 4:144).

Крајње фигуративно, време је могуће замислити као бесконачну праву или здраворазумски као хидродинамичку метафору протицања потока или млаза воде. На тај начин га одређујемо да је у свом незаустављивом и ирверзибилном пролажењу нека текућа супстанција. Али, и тада упозорава М. Мерло-Понти - ми у замишљену бесконачну праву додајемо увек једну нову И поново нову тачку, ако нас прертходно ментална вртоглавица у томе не онемогући; или, ако се ради о хидрауличкој метафори протицања, ми у поток крипом стављамо сведока његовог тока, проматрача који га у барци следи. Нагли надолазак воде је такође сведок да се горс у брдима недавно излила олуја или се нагло отопио снег. Размишљајући на овај начин, Мерло-Понти долази до закључка да време није ништа збиљски стварно и да га стога не успевамо увек схватити.

Ернст Блох (*E. Bloch*) слично мисли. По њему, Њутнов постулат о „апсолутном времену“ - за кога смо рекли да тече по себи и без обзира на неки спољашњи предмет - не стоји. „Времс се у целости не поклапа са правилинијском узастопношћу сатног времена мереног часовницима... Времс јесте само по томе што се нешто догађа и само тамо где се нешто догађа... Времс је пајаутентичнији начин људског постојања... Времс није ни субјективно идеалан привид ни хипостазирана посебност која се простира сама од себе и у којој се промена одвија као у каквој унапред датој цеви што је, поврх тога, хомогено каналише (Блох, 1: 1 03,116 Блох,2:149).

Већина филозофа који сматрају да је Њутнов постулат о „апсолутном времену неприхватљив не прихватају ни Кантов аксиом о времену као „хипостазираној посебности“. Педагогија такође не може операционализирати такав појам времена. Она има посла управо са диференцираним и индивидуализираним временом. Због своје вандимензионалности и екстатичности време је у образовању тако ”густо“ да се истовремено живот, делатност, мисли, основни појмови, догађаји показују уједно, као у тренутак скупљена властитост сваког од нас. Ако требамо тражити прикладне метафоре за педагошки појам временска онда је то Фауст, бог „заустављеног тренутка“ или Каирос, бог ”сретног тренутка“. Педагошки појам времена се односи на диференцирано, индивидуализирано, особено, вандимензионално време, оно које доводи до „искакања“, прекида у свакодневници и које уноси немир.

„Времс је могуће само по принципу дисконтинуитета, прекида, пробоја, то јест обнављањог и изазваног почетка, дакле разлике која је садржана у делатности (активности, чину, делу) коначног бића, из које или по којој произилази нешто различито друго, друкчије, ново, смислено, што још није и што, као особно и непоновљиво, још битно није било“ (Кангра,3:139).

Време образовања је прекид у свакодневници, попут празника или недеље. Макс Шелер (*M. Scheller*), филозофско антрополошки пледира: „Филозофији свакодневнице ваља супроставити *шемељну филозофију*. Недеља баца светлост напред и назад на свакодневницу. Ми живимо од недеље до недеље” (*Scheller, 10:25*). Педагогија би морала задржати карактеристике „недељне филозофије”, ослободити васпитање и образовање свакодневице, која се најчешће граничи са досадом.

О појму времена код деце, дечијој интуицији и перцепцији времена, развојна психологија је много више сазнала него педагогија. Ова их није сматрала приоритетима у својим истраживањима. Појам времена код деце и даље се сматра развојно психолошким проблемом.

Време у образовању је један од најтежих проблема педагогије. Оно се не може сводити на конвенционално време мерено сатима, јер ни један школски час није еквивалентан другом. Друго, време у образовању се разликује и од сукцесивног и цикличког времена. Треће, оно се не своди ни на историјско време. А ипак, време у образовању фаустовски сабира у један тренутак све модалитете времена, пуштајући да једно друго претиче, заскаче, затиче, сачекује, ишчекује. Образовање је временско, а да ипак не постоји хронометрија којом би се оно мерило. Интегрално знање о њему још не постоји.

Деца нису у стању да тачно просуђују време. Видели смо и зашто. Она то не умеју док не савладају многе друге појмове: бројеве, релације, дистанце и, пре свега, језичку конструкцију. Интуицију времена језик носи у себи, а ми се њоме користимо као што се користимо језиком у говору: док говоримо не размишљамо о језику, а то значи ни о глаголским временима, на пример. Наставници, помажући ђацима да говоре јасније, упознавајући их са новим појмовима, упозоравајући их на друкчије мишљење - мењају и богате њихову представу о времену. Појмови о времену код деце се јављају у једној релативно једнообразној секвенци и у отприлике исто релативно доба живота код сваког детета. Најпре, се јављају речи које указују на садашњост, а потом на будућност и, најзад, на прошлост (Херлок, 9:396). Зато су, зависно од узраста, схватања историјског времена често нејасна и збркана. Историјско време је сцијентистички обрађено, а о историјским догађајима се говори несмисленим појмовима, апстрактно, што је страно дечијем искуству.

Наше инсистирање на вези образовања и времена има смисла управо као назнака наставницима да је у образовном процесу, непосредном раду са ученицима често важнија брига о времену него о простору и стварима. За појам времена везан је велики број апстракција, појмова и категорија, као што су за појам простора везана сва бића, све ствари. Мада свако „када” (време) има и своје „где” (простор) - за образовну делатност можемо рећи попут Ернста Блоха.. „Добро је имати времена ... добро је, скоро боље него имати простор, простор за ходање и уобличавање”. Наиме, као што у савременом свету „време гута простор”, тако и у образовању појмови, категорије, значења у све већој мери постају времени а не просторни.

Литература:

1. Блосх, Е. (1980): *Eksperimentim. mundi*, Нолит, Београд.
2. Блосх, Е. (1966): *Тибингеркљки увод у филозофију*, Нолит, Београд.
3. Кангрга, М. (1984): *Пракса, време, рад*, Нолит, Београд.
4. Касирер, Е. (1985): *Филозофија симболичних облика* (III), Нолит, Београд.
5. Merleau-Ponty, M. (1978): *Феноменологија перцепције*, "Веселин Маслеша", Сарајево.
6. Mumford, L. (1968): *Tehnika i civilizacija* u: Walker, Ch.R.(ed.) (1968): *Модерна технологија и цивилизација*, Напријед, Загреб.
7. Ноел, Е. (1987): *Простор и време*, Нолит, Београд.
8. Heidegger, M. (1985): *Битије и време*, Напријед, Загреб.
9. Херлок, Б. Е. (1956): *Развој детињства*, Завод за издавање уџбеника, Београд.
10. Scheller, M. (1978): Из мојих рукописа о „Sein und Zeit” у *Рани Хајдегер*, Вук Караџић, Београд.
11. Витроу, Џ. Џ. (1993): *Време кроз историју*, Српска књижевна задруга, Београд.
12. Ворф, Л. Б. (1979): *Језик, мисао и стварност*, БИГЗ, Београд.

Проф. др Крстан Малешевих
Покрајински секретаријат
за пољопривреду АП Војводине
Нови Сад

НОРМА 2-3 / 1995.

Прегледни чланак

UDK: 504.03

BIBLID: 0353-7129,4(1995)2-3P.

Датум пријема: 23. 08. 1995.

СОЦИЈАЛНА СУШТИНА ЕКОЦИДА

Резиме: Предмет овог прилога је истраживање најдубљих узрока еколошке кризе, која је попримила тако застрашујуће размјере да се је с разлогом може означити као екоцид. Према мишљењу аутора, ти узроци су првенствено везани за тип културе и тип цивилизације преовладајујући у условима индустријског друштва. А кључна обиљежја овог типа културе и овог типа цивилизације су профитерски однос према природи (и не само природи, наравно) и преферирање квантитативног критерија сваког раста и арзвоја.

Зато се у овом прилогу у први план стављају културолошки и социјални узроци еколошке кризе, али и као претпоставке њеног превладавања или барем ублажавања. Када је ријеч о овом последњем, аутор се залаже за модел развоја исказан у стратегији тзв. социоеколошког оптимума, који насупротив индустријском моделу „раста без граница“ ставља квалитативну димензију развоја у први план („развој без раста“), односно на најтјешњу могућу везу између еколошких законитости и друштвеног развоја. У такој глобалној опцији види се и кључна „терапија“ за највећу и најопаснију болест наше планете.

Кључне ријечи: екологија, социјална екологија, екоцид, екосистем, природни систем, социјални систем.

Summary: Subject of the paper is a study of the deepest causes of ecological crisis having acquired such a frightening proportion that could be marked as ecocide, and with reason. According to the author's opinion these causes are connected, in the first place, with a culture and civilization type dominating in the conditions of industrial society. Key features of these culture and civilization type are a profiteer relation toward nature (and, of course not just nature), preference for quantity criterion of an each kind of growth and development.

Consequently, cultural and social causes of the ecological crises has been put foreground in the paper, but these are also considered as the assumptions of its overcoming, or at least its mitigation. Concerning that, the author is a proponent of a development model expressed through the strategy of so-called socioecological optimum, which contrary to the industrial model of of limitless growth", puts foreground the quality dimension of development ("development without growth"), painting out the closest possible relationship between ecological rules and social development. In such a global option the key "therapy" for the biggest and the most dangerous illness of our planet could also be observed.

1. Повод и приступ

Иако је већ и површном посматрачу видљиво драматично заоштравање еколошке кризе („екологија“ - од старогршке ријечи „оикос“, дом, кућа, стапиште) није, на жалост, ни близу примјерена томе забринутост за будућност генерација. Да ли је то повезано са још увијек симболичном еколошком едукацијом или са доминантном филозофијом прагматизма индустријске цивилизације, или нечим трећим, остаје за даља комплекснија истраживања. **Но, извјесно је да се у вези са све погубнијим посљедицама правог еколошког геноцида, тј. екоцида, мора јачати еколошки фронт, и то, како и теоријско – сазнајном и културно – етичком, тако и у практичном погледу.**

Одмах се мора рећи да није у питању никакв помодни позив и став, како оваква размишљања и залагања неоправдано квалификују неки квази - интелектуалци, већ заиста неодољна потреба укључивања што ширег круга људи у рјешавање једног од највећих (вјероватније: највећег) проблема индустријске цивилизације. То је, истовремено, и услов за остваривање једног од виталних људских права - права на здраву животну средину. А то право (као и многа друга у њему супституирана, или из њега изведска) није оствариво без еколошког знања, еколошке културе, стварних еколошких аспирација, еколошког морала и навика, те еколошке акције и праксе. С друге стране, **емпиријска истраживања недвосмислено упозоравају да је тек мањина „свесна, осетљива и одговорна у односу на будућност“** (Грул, 1985: 9).

Колико то противрјечи стварном и правом екоциду, који је мање или више захватио читаву нашу планету? Зар драстично нарушена равнотежа у природи и толико угрожене фундаменталне претпоставке живота на земљи, па тиме и човјековог животног станишта, нису више него довољан и опомињући разлог за темељну промјену односа човјека према природи, односно човјека према другом човјеку? Штавише, пужна су темељна преиспитивања пачина и смисла људске егзистенције у (пост) модерном добу. То је утолико потребније ако се зна да су овакви еколошки „резултати“ на нашој планети посљедица наводне човјекове генијалности и његовог опет наводног огромног успјеха у развоју, поготово од времена индустријске револуције.

Зато пије претјерано рећи да је разобличавање кључних узрока, друштвених сила, процеса и тенденција, које могу да воде даље у еколошку катастрофу епохални задатак ове (ових) генерација. Наравно да при томе наука и филозофија могу бити од огромног значаја, и то, подједнако природне, друштвене, хуманистичке и филозофске дисциплине. Тек све заједно, интегралним, холистичким приступом могу спознати суштину екоцида, а посебно дубље друштвене узроке његовог енормног увећавања и могуће начине и путеве његовог пријевладавања или барем ублажавања. Што се тиче

друштвених наука, на еколошки проблем први пут су код нас почели обрађати пажњу социолози (Супек, 1973., Цифрић, 1989., Марковић, 1991.).

2. Социјална бит екоцида

Више је него очигледно да се перманентно умножавање индикатора еколошке кризе, односно екоцида, као својеврсног злочина над животом и природом који је почињено и чини човјек. **Екоцид је, дакле, глобалан, а његове посљедице су тоталне. Он се манифестује врло комплексно – и на економској и на политичкој, и на технолошкој, и на културној равни. Екоцид изражава и кризу идентитета. Другим ријечима, у питању је структурална и супстанцијална криза нашег доба.** Ограничен простор знакова „убијања“ наше планете.

У питању је тотални „напад“ на биосферу у цјелини, на све живе организме и неживу материју, односно на процесе измјене материје, енергије и информација између природе и човјека, односно друштва, али и унутар саме природе (Биосфера - геобиосфера - представља животну средину у физичком смислу, а обухвата хоризонтални површински слој Земље од 510 милиона км², вертикално у висину допире до око 7.000 метара и у дубину мора до 11.000 метара. Од површине Земље за животну средину се може користити тек 40%, док је осталих 60% површине такозвана антропогена пуштош - наравно, у питању су копнене површине.

Својим начином егзистенције у индустријском друштву човек је увелико прскоравао границе саморепродукције екосистема. Он упорно загађује и разара животну околину и бездушно исцрпљује виталне сировине и ресурсе па и оне необновљиве. Тако на примјер, цијени се да се у свијету годишње преради око 25 милијарди тона природних сировина, а да се као готов производ искористи приближно 1-1,5 милијарди тона, односно да се највећи дио драгоцјених сировина баца у отпад. Таквим односом према природи човјек је уништио многе живе врсте на Земљи. (Земљу данас настањује око 1,4 милиона врста животиња и око пола милиона врста биљака, а то представља само један одсто свих биљних и животињских врста које су до сада егзистирале на нашој планети. Осталих 99% врста је изумрло или напрасно уништено, захваљујући понајвише самом човјеку. Наравно да тиме човјек и свој опстанак, као хомо сапиенса, све више доводи у питање. Све већа загађеност и несташица воде, ваздуха, земље, шума, биљних и животињских врста, готово потпуно исцрпљивање неких виталних сировина и силно увећавање токсичног отпада, па и оног нуклеарног, уистину дјелује застрапујуће.

Драстичан израз огромног аерозагађења су и запрепашћујуће појаве, као што су: 1) озонске рупе" (кроз које пролазе штетни ултраљубичасти зраци, који, поред осталог, изазивају канцерогене болести); 2) „киселе воде" (које имају повећану киселост и врло негативан утицај на шуме и живи свијет уопште) и 3) феномен „стаклене баште" (која продукује повећану температуру, са такође негативним посљедицама на животну средину).

Рачуна се да се сваке године на Земљи уништи око 18 милиона хектара шума, тако да је у последња два вијека смањено око 50%-шумских површина.

А шта шума значи за живот, нека покажу и подаци - једна буква дневно произведе кисеоника за потребе 60 људи или 1 хектар шуме годишње „произведе“ 21 тону О₂. Уз све то, шума обликује климу у кругу од 60 км. Зато није случајно што се покушају да се амазонске шуме преведу у оранице показују као несагледив и несаваљив еколошки проблем, јер је у питању грубо нарушавање равнотеже у екосистему.

Нуклеарни и уопште радиоактивни отпад је огроман проблем, због стравичних посљедица (прије свега канцерогене болести), али и због веома дугог процеса властитог разлагања и нестанка (и до 1.000 година). Наравно, и у самој природи, односно природним екосистемима, постоји такође отпад, који је мањим дијелом и радиоактиван, али се он у кружном току материје поново апсорбује у процесу природне „производње“, „потрошње“ и разлагање материје (тзв. метаболизам екосистема).

Могло би се слободно рећи да је у питању тотална пљачка планете Земље и непријатељски однос човјека према властитој средини. То је понављивије израз и резултат човјекове сулуке тежње да потпуно покори природу, јер као што каже један мислилац, „побијеђена природа значи самоуништавање човјека“ (Морен, 1979: 233). **Сада је очигледно да се човјек индустријске ере понашао као да је последњи, односно да је његова генерација последња која живи на Земљи.** Треба ли већи доказ сваког одсуства човјекове самосвијести о његовом трајању и о његовој (не) одговорности за будуће генерације. Уски еготиистички интереси, незнање и равнодушност произвели су катастрофалне посљедице, али и разоткрили најдубљу, **бездушну природу индустријске цивилизације, изражену у њеној парадигми о профиту и квантитету, као основном мјерилу раста и развоја.** Ту су, у суштини, и корјени еколошке кризе, односно у самоуништавајућој природи и карактеру индустријског друштва и индустријске цивилизације.

О чему се, дакле, ради? Ако се стварност уопште може дијелити, онда је могуће говорити о три њена битна дијела, односно, о три релативно засебна система: природном, социјалном и техничком, који истовремено представљају и јединство природе (Вајцезекер, 1988). Однос између њих је врло сложен, јер су истовремено и релативно аутономни и релативно међузависни. Очигледно је, међутим, да су се у условима индустријског друштва социјални, и посебно, технички систем („друга природа“) потпуно наметнули природном („прва природа“) и тиме радикално угрозили човјекову животну околину (геобиосферу). Техно систем се убрзано ширио (и шири) и према природи и према унутрашњости друштва - природа се тако покоравала, а друштво беспримјерно техницизира.

Ако се, пак, наука, техника и технологија схвата као егзекутор друштвених циљева, онда је логично да је рјешење енигме еколошке кризе, прије свега, у сфери социјалног система, схваћеног у ширем смислу те ријечи. **Екоцид, заправо, најувјерљивије указује на сву дубину и ширину друштвене, цивилизацијске кризе. Управо, разорена еколошка криза показује да је човјек једино биће у биосфери које је у стању да поништи услове сопственог опстанка.** То је навело неке мислиоце да изведу и тако радикалне закључке, као што је

онај да је човјек у сазнању стекао средство за властиту пропаст (Пиче), или да је он - човјек - једина грешка природе (Вилијам Ѓилберт), односно да је развој постао процес „стваралачког уништења" (Д. Коковић), те да је човјекова историја обиљежена превасходно „процесом ентропије" (И. Цифрић). Човјек је, дакле, (не) свјесно игнорисао своју фундаменталну зависност од природе, а у оквиру техничког система потпуно искључио кружни ток природе. Према природи он се односно и односи, као нечему безграничном, нечему са неограниченим могућностима, предметом његове власти и иживљавања, без икакве цијене њене (зло)употребе. **Ова филозофија непрекидног раста представља (и представља) својеврсну тоталитарну идеологију, као „ирационалну рационалност" индустријског модела раста и развоја, јер је анатемисала свако мишљење које се питало за циљеве, садржај и, нарочито, смисао тог и таквог развоја.**

Према томе, еколошка катастрофа је резултат узрока иманентних нашој цивилизацији. Индустријско друштво је изразито негативно утицало на природу, првенствено филозофијом и моделом неограниченог раста, али и начином производње, системом управљања и својом организацијом институција. **Зато и стојимо на становишту да је социјални аспект и социјални узрок екоцида његов кључни аспект и узрок.** Отуда је и социјална екологија у средиште свога интересовања ставила међусобан однос природног, социјалног и техничког система (Лад, 1981.). А посебна сфера њеног интересовања је стање (не) развијености еколошке свијести (Цифрић, Чулиг, 1987), еколошке културе, еколошких навика, понашања и одговорности за будућност наше планете. Она интегративно упозорава да превладавање еколошке кризе није могуће „ако не дође до радикалних реформи људског друштва" (Супек, 1989: 22).

3. Шта чинити?

Ако је тачно да је наша планета толико „обољела", а мноштво индикатора то недвојбено потврђује, логично се намеће питање шта чинити за „лијечење" планете и човјека, односно целокупног друштва?

На то питање се дају прилично различити одговори, зависно понајвише од поимања узрока екоцида. Неки чак нуде и такве одговоре, односно рецепте који задржавају постојећи однос према природи, само уз неке квантитативне промјене, а то значи и даље увећавање еколошке драме. Ријеч је о начину мишљења, које „вјерује само у технологију, у више науке, више технике, нове проналаске, нове сировине, нове изворе енергије и даљи раст" (Грул, 1985: 12). То, дакако, може да води само даљем искоришћавању ресурса, који су необновљиви. Други вјерују да је одговор у већој цијени сировина и примарних производа, те у већој штедњи, као предуслову складног живота с природом. У вези с овим Херберт Грул у студији „Једна планета је опљачкана" помиње сlijедећи примјер: „Ако је једне сировине при истој количини кориштења довољно за даљих 1.000 година, онда ће она при годишњем повећању од 3% трајати само 117 година, а при годишњем расту од 6% само 71 годину, дакле,

само један људски век уместо четрнаест" (Грул, 1985: 18). Стога и други аутори истичу да „енергентска растрошеност представља егзистенцијално ограничење за будући развој човјечанства" (Рехникер 1991: 62). Трећи преферирају тзв. биооријентисане технологије, технологије које имитирају природне механизме саморегулације (на примјер, рециклажа отпадака, тј. поновно кориштење материје једном узете из окружења). Те нове технологије, по мишљењу заговорника овог приступа, смањују ентропију и увећавају ефекте у производњи.

Нешто цјеловитији приступ рјешавању еколошке кризе јесте онај који предлаже смањивање производње, рационализације потрошње, те интеграцију културе и свакодневног живота појединца у оквире самоуправних комуна (Горц, 1982.).

У мноштву тих погледа на превладавање или ублажавање негативних последица екоцида чини се да је најкомплекснији онај који се означава као теорија социјалноеколошког оптимума, у чијем је темељу равнотежа између човјекa и природе. Човјек се, својим радом, својим социјалним и техничким системом, према овом стаповишту, треба уклопити у „кружни ток природе", уз одређене специфичности. Принципи природе треба да постану и принципи људског дјеловања, уз уважавање човјеских потреба и објективних могућности за њихово задовољавање. Овај принцип, дакле, одбацује тезу о доминацији техничког система (технологизам), али не пристаје ни на једнострано схваћен натурализам и антропоцентрализам (тј. потпуну доминацију природног, односно социјалног система). Он тако превазилази и хипотезу о тзв. технолошком суфициту (по којем је еколошки излаз наводно у увећавању технолошког потенцијала), затим хипотезу о тзв. еколошком дефициту (по којем је битно само поштивање права природе на њену саморепродукцију), као и хипотезу о тзв. социјалном максимуму (који је битно задовољавање друштвених квантитативних циљева) (Цифрић, 1990.).

То не значи да хипотеза о социјалноеколошком оптимуму одбацује значај појединачних система - природног, социјалног и техничког. Напротив! Она уважава чињеницу да природа представља примарни услов и основ опстанка човјека и друштва, да друштво обезбеђује радну снагу, знање и друге претпоставке које техносистему омогућавају да друштву „врати" потрошна добра, без којих оно не би могло опстати. Ријеч је о својеврсном балансу између друштва, природе и технике, о уважавању сва три система.

Али теорија социјалноеколошког оптимума полази од ограничености природних ресурса, као и од дјеловања природних закона, те човјекове обавезе да то уважава на тај начин што ће дефинисати оптималне циљеве, као једино реалне, који ће уважити и природу и друштво и његове потребе у највећој могућој хармонији. Човјек се на тај начин „уклапа" у циркуларни ток природних основа рада, потрошних добара и културе. Технички систем се тада јавља само као средство остваривања социјалноеколошке стратегије. Он мора бити зависна варијабла у односу на друштво, а не обрнуто. Једино на тој основи је могуће обезбиједити модел органског, а не механичког раста и развоја.

Стратегија социјалноеколошког оптимума полази од чињенице да је човјекова околина заправо проблем културе, или, прије свега културе. Човјек-ово понашање овиси о његовој култури, у оквиру које су основне вриједности и циљеви, па и онај о односу према природи. Човјек је, наиме, у основи онакав каквог одређена култура (наравно, његове примарне средине) обликује. Индустријска култура је довела до тога да је човјек угрожен и од „прве” природе, и још више од „друге” природе. Од прве, зато што се сувише одвојио и силно испосредовао свој однос према њој, а од друге зато што је од ње постао потпуно овисан. Зато га, поред природних и социјалних, могу стаћи и спалазе и техничке катастрофе (Чернобил и др.). **Човјечанство је постало толико зависно од властитог производа, да га он једноставно може и уништити.**

Зато се намеће као нужност потреба својеврсне преадаптације људског понашања на нове стандарде, на нове вриједности и нови - другачији - однос према окоolini (и природној и људској). Нужно је, дакле, конституисање нове свијести, као примарног услова промјене односа и посебно превентивног дјеловања у очувању природе. То намеће и потребу својеврсног дисфункционалног мишљења и понашања у односу на пресвлађујуће функционално мишљење и понашање према окоolini, својствено индустријском типу друштва. Штавише, неопходан је и организован отпор таквом мишљењу и понашању. Неки аутори позивају и на извјесну врсту побуне и у практичном смислу, у различитим ситуацијама еколошког дјеловања, што донекле већ и упражњавају различити еколошки покрети.

Једна од примарних тачака стратегије социјалноеколошког оптимума јесте промјена модела развоја у оквиру темељних измјена политичке и економске организације савременог свијета. То је логично ако се зна да је преферирање „раста без граница” међу кључним узроцима еколошке катастрофе. Зато се ова стратегија залаже за неку врсту модела „развоја без раста” (**нулти раст**) **тј. најјаче повезивање екологије и развоја.** То је есенцијално у глобалној „терапији” за болести наше планете, коју је почео креирати Римски клуб, наставила Стокхолмска конференција и посебно Самит о Земљи УНЦЕД: а у Бразилу. У оквиру ових глобалних опција инсистира се на ригорозним и једнообразним еколошким стандардима, чије поштивање треба поверити међународној контроли. Иако примјена ових стандарда подразумијева и нове трошкове, њихово неуважавање би их сигурно само вишеструко увећало. У документима, усвојеним на Самиту о Земљи (у јуну 1992. године) у Рио де Жанеиру, каже се да би за „лијечење” планете требало издвојити око 625 милијарди долара годишње, што износи око 3% укупног свјетског производа. У том смислу су усвојене и конкретне одлуке, које обавезују, посебно развијене земље свијета. На жалост, мањи дио преузетих обавеза (подсјећамо да су САД одбиле да потпишу главни документ на овом Самиту) се остварује.

Ипак најбитније да се новом развојном и производном политиком омогући нова еколошка политика а тиме онда и нова социјална политика. А то све скупа, заправо, значи другачију одговорност према будућим генерацијама, која је до сада готово потпуно изостала. То, дакако, претпоставља и проналажење прикладнијих енергетских извора и технологија, али и демокра-

тизацију начина одлучивања о томе. Када је ријеч о новим изворима енергије, онда ће предност, свакако, све више добијати соларна енергија и други, чисти, природни извори енергије (вјетар, вода и сл.). Сунце је на земљи и уопште у екосистему изазвало различите кружне процесе (на примјер, кружење воде, угљеника, водоника). У њима посебно је значајно да билке од неорганских стварају органске производе, бап захваљујући коришћењу сунчеве енергије. У том поменутом кружном току за сваки органски молекул постоји и ензим који може да га доведе до распадања. Тако долази и до самочишћења.

Поред откривања и коришћења нових извора енергије, биће потребно уводити ригорозну штедњу и обновљивих, и још више псеобновљивих извора енергије. **То ће бити могуће само напуштањем екстензивог развоја, односно замјеном принципа квантитета („што више”) принципом квалитета („што боље”).**

Избор извора енергије и енергетских технологија није пуко техничко питање. Оно укључује питање моћи, утицаја, вриједности, економских привилегија, безбиједности људи и др. Избор и контрола енергетских извора је кључно за друштвену позицију, посебно за посједовање политичке моћи. Зато се тај процес (и у избору, и у контроли енергије и технологије) треба демократизовати, колико је више могуће. Борба антигнуклеарних покрета у свијету најбоље показује сву друштвену тежину контроле над избором, грађном и употребом енергетских извора и енергије уопште. Отуда је врста енергије и начин њенс употребе незаобилазан дио стратегије социјалноеколошког оптимума.

4. Умјесто закључка

Видимо, дакле, да је **екоцид кључни проблем ове цивилизације и будућих генерација**. Ако је тако, онда је сувишно питање може ли се он рјешавати мимо младих. Наравно да не може, тим прије што будућа, еколошка цивилизација не може настати спонтано, само од себе, већ само као резултат дугорочних, осмишљених и истрајних активности, посебно оних који нису толико „инфицирани” индустријском мисаоном и вриједносном матрицом. **Другачије казано, проблем се мора захватити у коријену, с циљем постепене, али радикалне промјене односа човјека према природи, друштву, другом човјеку, према свијету и животу, на темељима новог натурализованог хуманизма и хуманизма уопште.**

Ширењем релевантних еколошких сазнања и развијањем нове еколошке свијести, културе, морала, навика и понашања, посебно код млађих генерација, треба, заправо, развијати еколошки начин живота, оригинално филозофско утемељење једног новог свијета, новог вида људске егзистенције. То, прије свега, подразумијева, преадаптацију људског понашања на нове вриједности и стандарде, напуштање доминантног, егоцентричног, ускопрофитерског односа према производњи, развоју и животу, што нарочито изражава индустријски модел и уопште филозофија тзв. неограниченог раста.

То је уистину епохалан задатак ових и наредних генерација и највећи животни интерес и потреба посебно младих. Управо, они се морају изборити за редистрибуцију друштвене моћи између старијих и млађих генерација, између садашњих и будућних генерација, садашњих потпуно обузетих краткорочним циљевима и интересима, и, будућних чија би egzистенција могла доћи у питање. Већ је постала антрологијска мисао поглавице индијанског племена Сиетл, изречена у писму председнику УСА, с почетка овог вијека, а која гласи: не смијемо заборавити да планету нисмо наслиједили од наших предака, већ да смо је посудили од наших потомака. **ЗАТО И ЈЕСТЕ ЕПОХАЛНО ПИТАЊЕ ОТКУД ПРАВО САДАШЊИМ ГЕНЕРАЦИЈАМА ДА ОДЛУЧУЈУ О СУДБИНИ БУДУЋИХ, И ТО, НИШТА МАЊЕ, ВЕЋ О БИОЛОШКИМ УСЛОВИМА ЊИХОВЕ ЕГЗИСТЕНЦИЈЕ, ОДНОСНО О ТОМЕ ДА ЛИ ЋЕ ИХ УОПШТЕ БИТИ?** Наравно, да тако есенцијалан задатак ових генерација ни у ком случају не може заобити процес едукације на свим нивоима. Без еколошких сазнања просто се не може очекивати утемељење и развој еколошке свијести, ставова, културе, морала, навика, понашања и еколошког начина живота уопште. **Томе највише у прилог говори чињеница да већина младих не познаје цивилизацијску позадину еколошке драме (Цифрић, Чулић, 1987.).** У стварању такве свијести нужно је поћи од тога да **еколошкој загађености претходи друштвена и духовна загађеност индустријске цивилизације.**

Тако грађена еколошка свијест млађих треба да садржи и сазнајну, и емотивну, и вриједносну - акциону компоненту. Из нових еколошких сазнања и пове еколошке свијести изнићи ће и еколошки морал. У овом погледу већ су се појавиле идеје о конституисању екоморала, односно мета - етике у свијетским размјерама (Јонас, 1990). На тим основама би се временом утврђивала еколошка култура, као виталан дио опште културе и кључна претпоставка досљеднијег еколошког понашања и начина живота уопште. Истичемо ово последње и због тога што **еколошка култура представља не само другачији однос према природи и природном окружењу већ и према животној средини у цјелини, а то значи и према другом човјеку, као највећој вриједности.**

Екологија, односно еколошка култура и екоморал би тако значили заправо, нов поглед на свијет, пут враћања идеји истинске људске заједнице. Еколошка култура је, дакле, врло комплексан вид културе уопште, и она се не може ни разумјети, ни развијати изван укупног система вриједности човјека и његовог друштва. Рад у овој области може се исказати кључном девизом еко покрета: „Мисли глобално, дјелуј локално!“ И сходно томе, од природе никад не узимај више него што јој дајеш, насупротив понашању толиких генерација у индустријском друштву.

Човјек је, дакле, највећи кривац за угрожавање живота на Земљи и тиме свог властитог опстанка. Он, једноставно, није уважаио чињеницу да ни један закон природе не мимоилази човјека. То су истовремено и еколошке законитости, и уколико се не уважавају, долази, не само до нарушавања равнотеже човјека са самим собом и средином већ и до окретања ових закона против човјека на основу биолошко - еколошких механизма регулације. Јер, како је писао још Францис Бекон, што се на једном мјесту додаје, на другом се одузима.

Пут у „еколошко друштво“ је највише посредован културом! Култура, напиме, посредује између друштва и технике, а тим и између човјека и природе. У питању је, међутим, као што је речено, нова култура у оквиру које ће бити извршена **демистификација технике** (као готово независне антрополошке функције), **демистификација нашег схватања појма природе** (као објекта безграничних могућности), и посебно **демистификација појма напретка** (схваћеног у смислу непрекидног квантитативног раста). **Нова култура треба да доведе до коначног „помирења“ човјека с природом.** Крајње је вријеме да се човјек почне понашати као природно биће, као корисник природних благодети, али и као њихов заштитник. Парадигма технике тако треба бити замијењена парадигмом природе, а људска охолост јасном одговорношћу према природи.

Литература:

1. Барнет, Р. (1983): *Мриаве године*, „Глобус“, Загреб
2. Бровн, Ј. Р. (1979): *Свијет без граница*, „Глобус“, Загреб
3. Weizsacker, С. Ф. (1988): *Јединство природе*, „Веселин Маслеша“, Сарајево
4. Горц, А. (1982): *Екологија и политика*, „Просвета“, Београд
5. Грул, Х. (1985): *Једна планета је ољачкана*, „Просвета“, Београд
6. Група аутора, (1988): *Филозофија науке*, „Нолит“, Београд
7. Lagre, М. (1981): *Social Ecology. Exploring postindustrial Society*, Gloucester
8. Марковић, Д. (1991): *Социјална екологија*, Завод за издавање уџбеника, Београд
9. Малешевић, К. (1994): *Социјални контекст еколошке драме*, „Теме“ 1-2/94, Ниш
10. Малешевић, К. (1982): *Еколошка едукација и физичка култура*, „Физичка култура“ 1/95, Београд
11. Милисављевић, Р. (1982): *Друштво на планети Земља*, „Запис“, Београд
12. Меадоњс, Д. (1973): *Границе раста*, „Стварност“, Загреб
13. Наисбитт, Ј. (1982): *Мегатрендови*, „Глобус“, Загреб
14. Рехницер, Р. (1991): *Основи антропоекологије*, Мап/Арт, Сарајево
15. Рифкин, Ј. (1986): *Посустајање будућности*, „Напријед“, Загреб
16. Супек, Р. (1989): *Ова једина земља*, „Глобус“, Загреб
17. Тоффлер, А. (1975): *Шок будућности*, „О. Кершовани“, Ријека
18. Фреман Цх., Јахода, М. (1982): *Будућност свијета*, „Глобус“, Загреб
19. Hawley, А. (1950): *Human Ecology: A Theory of Community Structure*, New York, USA
20. Цифрић, И. (1990): *Еколошка адаптација и социјална побуна*, „Радничке новине“, Загреб

Др Мирче Берар

Виша школа за образ. и васпитање
Кикинда

НОРМА 2-3 / 1995.

Прегледни чланак

UDK: 796(497.113)„1861/1914“37(091)

BIBLID: 0353-7219,4(1995)2-3P.

Датум пријема: 21. 10. 1995.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У СОМБОРСКОЈ УЧИТЕЉСКОЈ ШКОЛИ ДО 1914. ГОДИНЕ

1. Кратак преглед развјатка школе

На свом дугом развојном путу, прилагођавајући се друштвеним условима и потребама Срба у Угарској, Сомборска учитељска школа мењала је своје устројство, садржину и методе наставног рада. Основана 1778. године као Норма, представљала својеврстан педагошки течај за учитеље. Она је до 1811. године радила сваке године од 1. маја до краја јула месеца.⁽¹⁾ Године 1812. наместо Норме отворена је учитељска школа у Сент-Андреји под именом Regium Paedagogium Nationis Illyricae (Краљевски педагогиум народа илирског). Настава у њој била је организована у три тромесечна течаја, тј. укупно је трајала 15 месеци.⁽²⁾ Али већ 1815. године школовање је продужено на две године, а школска година подељена је на два семестра. Двогодишње школовање трајало је све до 1871. године, када је школа, према решењу Српског народног црквеног сабора од 1870. године, подигнута на три године, а 1896. године школовање учитеља приправника повишено је на 4 године и тако је остало све до подржављања школе 1920. године.⁽³⁾ До 1867. године за учитељски позив могла су се спремати само мушка деца, а те године је дозвољено и женској деци да могу приватно полагати испите у овој школи. Тек 1871. године Сабор је дозволио свим ученицама да могу редовно похађати школу. Због великог прилива женске омладине 1896. године формирана су за њу посебна одељења, а 1910. године устројене су, решењем Српског народног школског савета, две посебне школе; једна за мушку, а друга за женску омладину.⁽⁴⁾ Ове промене произашле су из потребе за повишењем образовања. Јер, развој пољопривреде, занатства, а у другој половини 20. века и индустрије, захтевао је веће образовање широких народних маса и подизање квалитета рада у основним школама. Због тога за спремање учитеља нису били довољни течајеви него су биле потребне праве, добро организоване учитељске школе, најпре са два, а касније са 3 и 4 разреда. У том погледу интервенисала је и државна власт. Али у вези са тим треба истаћи да је ова школа, иако најстарија те врсте у Угарској, касније заостајала у свом развјатку у односу на државне учитељске школе. Јер, државне школе прелазе већ 1869. године на трогодишње (наша 1871), а на четворогодишње школовање 1879. године (наша тек 1896).

По свој прилици, томе је био узрок недостатак учитеља и слабо материјално стање фонда за издржавање школе. Продужавањем школовања, мењала се и садржина наставног рада у овој школи. У склопу тога, ми ћемо се задржати само на предмету физичког васпитања.

2. Наставни планови и садржај

Још 26. 08. 1861. године⁽⁵⁾ Српски народни црквени збор одредио је да се из Клирикалног фонда, између осталог, „установи катедра за краснопис и цртање и један помоћни учитељ за гимнастику”. Но, тек следеће школске године наилазимо на први податак који говори о настави физичког васпитања. Наиме, наредбом бр. 67921 од 20. октобра 1862. године⁽⁶⁾ за помоћног учитеља гимнастике, који је предавао и „краснопис, писање и хармонично појање, постављен је Андрија Јиршик, наставник сомборске реалке”. За наставу гимнастике одређена је надокнада у износу од 60 форинти годишње. Школске 1862/63 године Јиршик је првом и другом разреду држао по један час седмично наставу „гимнастике”.⁽⁷⁾ Исте године ступио је на снагу нови наставни план и програм који је прописало угарско краљевско мјестозаступно веће.⁽⁸⁾ Јиршик је предавао гимнастику у сомборској учитељској школи (СУШ даље у тексту) до 1865. године. Те године, 1. октобра 1865. године⁽⁹⁾, „гимнастику” преузима Ника Грујић који ће, поред хармоничног појања, у два часа седмично држати ђацима ове школе наставу из овог предмета, што је и разумљиво ако се има у виду да је у то време физичко васпитање тек крчило себи пут у школској настави. Од 1. априла 1870. године⁽¹⁰⁾ наставу физичког васпитања преузима у своје руке Александар Деметровић. Од тада физичко васпитање у СУШ креће новим путем у своме развоју. Деметровић, који је имао стручне квалификације за овај предмет, држао је само наставу физичког васпитања, и то у СУШ, државној гимназији и Српској вишој девојачкој школи у Сомбору све до 1905. године. У том периоду СУШ ће одиграти значајну улогу на пољу свестраног образовања српских учитеља, између осталог и на пољу физичке културе. Како се физичко васпитање раније није налазило у програму учитељских школа, то се за оне учитеље који су завршили СУШ у ранијем периоду организују семинар „за време школских ферија између 1871/72. и 1872/73. године”, на којима је и Деметровић држао 10 часова гимнастике”.⁽¹¹⁾ За ученике сомборске учитељске школе обезбеђена је по први пут 1872. године 17 примерака упутства за наставу физичког васпитања.⁽¹²⁾ Нерешено или лоше решено питање материјалне надокнаде учитеља физичког васпитања, недостатак сале, а касније и спортског терена недостатак справа и реквизита - били су основни разлози што је физичко васпитање сомборске СУШ стагнирало у односу на остале предмете. Исто тако, у периоду 1870-1905. године, када је наставу физичког васпитања водио Александар Деметровић, један од основних недостатака у настави физичког васпитања био је једнострани гимнастички систем који је апсолутно био неприхватљив и превазиђен за учитељске школе, а који је Деметровић спроводио у овој школи по узору на турнерске школе у

Немачкој. Због тога ће бити често мета оштрих критика од стране Ђорђа Натошвића.

Што се наставних планова и програма тиче, све до 1896. године, када је прешла на четворогодишњи степен, ова школа је радила по програму који није био идентичан са сличним школама државног статуса. Један од разлога томе је што се при изради програма тежило што је могуће већој самосталности. Исто тако чињеница да је сомборска учитељска школа, за разлику од државних учитељских школа, касније прешла на трогодишњи, односно четворогодишњи течај, због чега је требало прописани наставни план и програм реализовати за по годину дана краће школовање, што је такође неминовно утицало на то да наставни планови и програми у сомборској школи не буду идентични са програмима државних учитељских школа. Што се тиче физичког васпитања, сем неколико последњих година, а и онда делимично, сомборска учитељска школа није се држала онога што је важило за сличне државне школе. Томе су највише допринели неодговарајући услови за наставу овог предмета. Док су државне учитељске школе, скоро без изузетака, имале гимнастичке дворане и добро опремљена летња вежбалишта, сомборска није никада имала гимнастичку салу, а дуже време ни отворено вежбалиште. Отуда је био сиромашнији наставни план и програм из физичког у овој школи. Интересантно је напоменути да се и седмични фонд часова из овог предмета мењао зависно од услова за рад: у периоду 1862-1865. године фонд часова из физичког васпитања је један час седмично, 1865-1872. године два часа, 1873-1874. поново један, 1874/75-1880. године поново два, 1881-1891. један час седмично, како је остало до краја периода. Треба истаћи и то да је овај фонд часова важио за сва одељења заједно. Тако је, на пример, било у периоду 1862-1865. године, када су оба разреда СУШ имала заједно физичко васпитање једанпут седмично (школске 1862/63. године то је било од 17 до 18 часова).⁽¹²⁾ Као што је речено, школске 1862/63. године срећемо се и са првим наставним планом и програмом из физичког васпитања за ученике сомборске учитељске школе, који гласи:

Гимнастика

Слободна вежбања зглавкова, зарад учвршћења и снажења мишића. Гдескоји вештији приправници вежбали су се осим тога и на гимнастичким справама, по Хаусман-овој књизи: „Гимнастика се учила само другог полугођа и при лепом времену у дворишту поглаварства на то одређеном. - Седмично 1 сат” Као што се види, наставни план и програм из физичког васпитања је у то време био врло штур. У почетку је, чини се било сасвим довољно да се одржава било каква настава физичког васпитања. С обзиром на то, да су то почци развоја школског физичког васпитања, онда је то сасвим разумљиво. И тада, али и касније, из овог врло штурог наставног програма недвосмислено се види да се у физичком васпитању ова школа и потпуности ослањала на немачке теоретичаре. Као што ћемо видети касније, током целог периода који истражујемо наставници сомборске учитељске школе који су водили наставу физичког васпитања претежно ће се ослањати у свом раду на немачке систематизаторе. Такав је случај био и са Александром Демтровићем, који је најдуже

водио физичко васпитање у СУШ. Деметровић је 1871. године поднео Школском савету у Срем. Карловцима следећи наставни план и програм из физичког васпитања: „Нацрт дијамнистични предавања у Српско народном Учитељству Сомборском”.

Први разред – основно предавање –

1) Положај - вечбање стојања (разно, обично и ђимнастичко) или turn-stellung, 2) Вежбање окрета, 3) Кораци: а) обични, б) ђимнастички, в) промени, г) преки и разни други; 4) Трчање: а) обично, б) буранино, в) брзотрк, 5) Скакање са трком: а) у висину, б) у дубину, в) у даљину, г) са окретом; 6) Скакање без трка ускомке - исто као под 5; 7) Скакање са мотком - исто као под 5; 8) Климатање зглавака; 9) Прескакивања; 10) Пруголег подлагања; 11) Прегиб и опружање руку; 12) Климање кука; 13) Трк (јуришање) на косо стојеће даске; 14) Вешбање узпужања: а) на танке мотке, б) на дебело чам, в) на конопце, г) у разни положај; 15) Вечбање у љуљању; 16 Вечбање са двоструким танадима.

Други разред и трећи

Ови повторавају сва основна вечбања и имају следећа већа предавања: 1) Вечбање на упреко и косо висећим лтствама, 2) Вечбање у брзокрету о висећој оклагији, 3) Вечбање равовјесија ходећи по зиду, балвану, тараби и танкој мотци; 4) Вечбање миминца, 5) Вечбање у потез крка, 6) Вечбање надтуривања са моткама, 7) Вечбање у пирамидама, 8) Вечбање о висећим карикама, 9) Вечбање па барну, 10) Вечбање на утврђеном реду

Ванредна и слободна предавања:

1) Вечбање у војном егзерциру 2) Вечбање у пионирском егзерциру 3) Вечбање у морнарском егзерциру 4) Вечбање у снази 5) Вечбање у хрвању 6) Вечбање у волгужирању 7) У трчању на бурету и кугли 8) У гађању пишана 9) У тоциљању 10) У мачевању (Сомбор, 1. 11. 1871. А. Деметровић⁽¹³⁾.)

У извештајима сомборске учитељске школе најчешће се срећемо са штурим описом онога што се изводило у настави физичког васпитања. Основни разлог за то је слаба писменост наставника Деметровића, а и „материјала за писање”. Тако у извештају за школску 1873/74. годину о настави физичког васпитања налазимо следеће:

„XIX Гимнастика од 24. септембра до 16. новембра 1873. године, и од 20. марта 1874. године до краја ове школске године вештбали су се мушки приправници из сва три разреда у основној гимнастици практично у гимнастичкој вештбаоници сл. кр. града Сомбора у 1 час преко седмице, примајући уз то упутства како се деца у народној школи имају гимнастици учити, а у остало време преко зиме у том су седмичном часу слушали теоретичну наставу о гимнастици”⁽¹⁴⁾.

Као што се види, ништа одређеније не можемо да сазнамо о садржају рада Деметровића. Овакво стање задржало се све до 1894. године, када је ова

школа добила дозволу да наставу физичког васпитања изводи у државној месној гимназији.⁽¹⁵⁾ Тада налазимо нови наставни план и програм из физичког васпитања. Дакле, пуних двадесет година Деметровић је држао наставу физичког васпитања у учитељској школи на основу свог програма. Једина промена била је 1877. године, када су и приправнице укључене у физичко васпитање.⁽¹⁶⁾ Са оваквим наставним планом и програмом, који је реализовао Деметровић, никако није могао да се сложи др Натошевић који се неуморно залагао да подигне углед ове школе. Тим пре што је он уједно и пионир у развоју школског физичког васпитања. Своје незадовољство са стањем у овој школи Натошевић није уопште крио; напротив, често ће јавно критиковати овакво стање и рад Деметровића. Тако је, након обиласка ове школе, од 17. до 27. јуна 1880. године, у своме извештају школском Савету, између осталог, рекао: „Ни гимнастика се не предаје у препарандијама, онако како за учитеље треба, који имају гимнастичка вежбања дечија да науче. Ово је узрок што учитељ гимнастике с децом ретко и раде зато: На предлог Натошевића школски Савет је издао 1881. године наредбу⁽¹⁷⁾ ” да одсад имају приправници и приправнице препарандија научити од гимнастичких вештања све оно, што се радо без апарата, и осим тога научити све оне гимнастичке игре, како су у књизи Ђ. Глибоњског преписане, и имају се одсада на ригорозним и учитељским испитима вући тезе о гимнастички. „Непосредни повод за ове мере била је управо лоше организована настава физичког васпитања у сомборској учитељској школи. Деметровић је у то време у својој настави искључиво примењивао елементе гимнастике, и то не вежбе које нису имале ничег заједничког са прописаним програмом за учитељске школе; као бивши акробата и путујући циркусант, Деметровић није могао да се прилагоди потребама учитељске школе у настави физичког васпитања. И следеће године, 1881., након обиласка сомборске учитељске школе, у своме извештају Натошевић истиче своје незадовољство стањем физичког васпитања.⁽¹⁸⁾ „Сви други предмети иду добро само из гимнастике и вртларства се мора радити више и друкче. Гимнастика која је од највеће важности за развиће тела деце и за оджавање здравља код данашњег претоваривања наукама, уз које се седети мора, и код наших незгодних затворених просторија гимнастику не раде учитељи готово нигде, а уз то, што и није за малу децу, за то морају научити више од гимнастике без апарата, и више гимнастичких игара.“ Након обиласка сомборске учитељске школе 1886. године,⁽¹⁹⁾ Натошевић је још оштрији и конкретнији у осуди рада Деметровића. „Од гимнастике уче се готово сама ђачка а учитељска готово никако. Ово мора се у тој школи више научити... А. Деметровић је СЛАБ учитељ за учитељску гимнастику. Сва гимнастичка вештања приправника ових и приваница (сиц!) вреде само за њих лично, али шта треба да знају за своју децу од тога ништа незнају. Што се тиче техничких имена које овај учитељ употребљава тако су ужасна, да ће овај са својим ђацима отровати сав народ и огадити им гимнастику“. Чини се да смрћу Натошевића нису престали проблеми за Деметровића, јер је 25 - 26. маја 1893. године, приликом инспекције, коју је обавио свеучилишни професор Оскар Ажбот у име министарства за просвету, посебна пажња посвећена настави физичког

васпитања.⁽²⁰⁾ Деметровић је живео у хладовини свога нерада. Незадовољан материјалним статусом, он се није ни трудио да удовољи захтевима савремене наставе физичког васпитања. У томе му је „помогао” директор Никола Вукићевић својом незаинтересованошћу за физичку културу. Иако је истовремено био директор учитељске и српских основних школа у Сомбору, привремено заменик главног школског инспектора, Вукићевић није показао никакав интерес за проблеме физичког васпитања. Отуда ни у једном извештају, које је по вишеструкој функцији био обавезан да доставља Чколском Савету, нема ни једне речи о овом предмету. Непосредно после Ажботовог обиласка, Деметровић тражи да уместо по један час у сваком одељењу, споје по два разреда и да се држе по два часа седмично спојено како се не би губило време приликом одласка на место вежбања.⁽²¹⁾ О програму за школску 1893/94. годину Деметровић каже да се примењују „гимнастичка вечбања не више у практичном него у теорији, а изостаје историја и анатомија”.⁽²²⁾

Од школске 1898/99. године ученици ове школе ће наставу физичког васпитања држати у Краљевској државној гимназији у Сомбору, која је имала гимнастичку салу и одличне услове за овај предмет. Тих неколико година, колико се овде изводила настава, представљају период најсадржајнијег рада у физичком васпитању. То су уједно и године када је Деметровић настојао да испуни оно што је у плану и програму тражено у државним учитељским школама. Због тога је тада био много богатији програм рада. Тако је, на пример, наставни план и програм за женску учитељску школу овако изгледао: „Прва и друга година заједно седмично у једном часу и то са јесени до време допушта и на пролеће до краја године.

1) Слободна вежбања у редовима без ручних справа 2) Слободна вежбања са ручним справама 3) Гимнастичке игре са и без песама.

Трећа и четврта година заједно у једном часу седмично сва вечбања као и прва и друга година, даље команде и смештаја редова за вечбање гимнастике и вечба наставе гимнастике. Преко зиме прва и друга година пема гимнастике, по трећа и четврта година има неколико часова тумачења - одношаја гимнастике на здравље - предавањс тсорије и тумачење команде, и то у разредној дворани”⁽²³⁾

За мушкарце је одређен следећи наставни план и програм:

„Прва и друга година заједно седмично у једном часу и то сјесени лепа времена у авлији гимнастике.

1) Слободно вечбање у стајању, окретању и ходању 2) Вечбање на справама 3) Вечбање у трчању, скакњу и хрвању, а преко зиме у гимнастичкој дворани овдашње кр. др. гимназије: 1) Слободна вечбања са ручним справама 2) Вечбање основа на гимнастичким справама 3) Вечбање атлетике а на пролеће па до краја године а у авлији опетовање свих горњих вечбања и гимнастичких сигри.

Трећа и четврта година седмично у једном часу за јесени лепо време сва вечбања као прва и друга година и још војничка редовна вечбања беђ оружја а прско зиме:

1) Слободна вечбања са ручним справама 2) Разредна - чопорна вечбања гимнастичким справама 3) У неколико часова тумачења гимнастике у теорији са одношајем здравственог погледа и пружање прве помоћи у несретни догађаји, но само за учитеље гимнастике нужни део 4) Вечбање команде а у авлији на пролеће до краја године ови вечбања-но као вечбе наставе гимнастике и вечбање гимнастичких сигри".⁽²⁴⁾

Као што се види, тек школске 1898/99. године дозвољено је ђацима учитељске школе да уђу у гимнастичку дворану сомборске државне гимназије и да користе њихове објекте за физичку културу, иако је Школски савет за то молио дозволу од угарског министарства просвете још 1894. године.⁽²⁵⁾ Нема писаних трагова о томе до које године су се ђаци учитељске школе служили овим објектима, али се зна да су двориште гимназије користили до 1903. године, а мушкарци и салу до 1903. године. Тих неколико година реализовало се у тој школи исти наставни план и програм из физичког васпитања.⁽²⁶⁾ Године 1905. Александар Деметровић одлази у мировину после пуних 35 година, колико је провео као учитељ гимнастике. „Пошто сам се уморио те хоћу да предам рад свој младој и свежијој снази, која млађом снагом и вољом мој рад на корист српске омладине да продужи“.⁽²⁷⁾ На његово место долази, као привремени учитељ, Христифоф Свирчевић. Он ће од 31. августа 1905. године за „награду од 320 круна годишње“ држати наставу физичког васпитања заједно са више других предмета. Од школске 1908/09. године наставу физичког васпитања преузима Коста Стојачић.⁽²⁸⁾ Он ће такође, поред „гимнастике“ предавати у овој школи и друге предмете: цртање и привреду. Иако немамо материјалних доказа о томе како је изгледала настава физичког васпитања под крај Деметровићевог службовања, намеће се логичан закључак да она сигурно није била на завидној висини, јер ју је водио већ оронули старац који ће недуго после одласка у пензију и умрети. Ако се томе додају већ познати лоши услови, онда у овој школи једноставно није могло бити квалитетне наставе. По казивању једног ученика из тог периода, часове физичког васпитања су испуњавали шетњама при којима би слушали казивања остерелог Деметровића. Од справа су тада имали само један примитиван разбој у дворишту.⁽²⁹⁾ На нови наставни план и програм у сомборској учитељској школи наилазимо школске 1910/11. године. Погледаћемо прво како је он изгледао за мушкарце:

„Циљ: развијање телесне снаге и вештине, лепога држања тела и воље васпитаника. I и II разред: недељно по 1 час. Стављање ученика у различите редове (двојне, тројне, четворне). Стављање у редове на разне начине (из једног и из два реда). Стављање ученика у круг, звезду, четвороугао. Слободне вежбе у стајању: веџбе вратом, трупом, рукама и ногама. Веџбе са дрвеним и гвозденим штаповима, ручним куглама и буздованима. Веџбе у ходу, трчању, скакњу и окретању. Веџбе у савезу (сложене веџбе). Најпростије редне војничке веџбе. Рвање, слободне игре у пољу и на игралишту. Лоптање. Бацање кугле (III разред) и бацање копља. Веџбе на гимнастичким справама. Веџбање у издржљивом трчању (I разред 10 минута, а II разред 20 минута). III и IV разред: недељно по један час. Исто градиво као и у I. и II разреду само се пазу на правилно, боље и лепше извођење. Веџбање у командовању. Стављање у

четворне редове: са простим, косим заокруживањем (ходом) са кришћавањем, стављање и простих вежби у двоструком кругу. Стављање у разnobројне редове оцењивањем (Sazkadozas). Бацање кугле (од 7,4 кг), камена са рамена, диско-са и по могућству вежбе са пупкама. Рвање. Лоптање.

Примедба: упознавање наставног градива за српске основне школе и практична обрада појединих вежби".⁽³⁰⁾

Иако ће школски савет, под бројем бр. 442 и 503/138 ех 1913. године, са одобрењем министарства богочасти и јавне наставе под бројем 146396/1913. издати нову наставну основу, изложени наставни план и програм из физичког васпитања ће се до краја овог периода спроводити, јер школсе 1914/15. године, када је требало да ступи нови наставни план и програм, избиће први светски рат због чега неће бити услова за његову реализацију.

Исти случај био је са наставним планом и програмом за женску учитељску школу, која се, као што је речено, од 1910. године одвојила од мушке. значи, наставни план и програм из физичког васпитања, као и из других предмета, спроводио се на наставној основи коју је донео Школски савет одлуком 842/501 ех 1907. године,⁽³¹⁾ Ево шта је писао у њему:

„Циљ: развијање телесне снаге и вештине лепог држања тела и окретности. Дисциплиновање тела и воље васпитаника.

I и II разред: недељно по један час. Правилно стајање и ходање. Стављање уленица у различите редове (звезда, круг четвороугао). Вежбе слободне у стајању. Вежбе вратом, трупом, рукама и ногама. Вежбе у ходу, трчању, скакутању, скакњу са окретом. Вежбе у савезу (сложене вежбе). Редне вежбе са певањем. Слободне игре у пољу и игралишту, понајвише лоптом. Вежбе са дрвеним штаповима, буздованима и барјачићима.

III и IV разред: недељно по један час. Градиво исто као и у I и II разреду сам се пази на боље извађање појединих задатака. Вежбање у командовању и вођењу при играма. Упознавање прописаног градива за основне школе и практична обрада појединих вежби".⁽³²⁾

Као што се види, нема већих разлика између плана и програма за мушкарце и девојке. Када је реч о тзв. „редним, стројским и слободним вежбама”, разлике су небитне. Међутим, док мушкарци имају гимнастику, неке атлетске дисциплине - девојке их немају. За девојке разумљиво, нема ни елемената борилачких спортова.

Иначе, за оба наставна плана и програма из 1899. и 1907., које је прописао Школски савет, заједничко је то настојање да се што више приближе државним учитељским школама.

Интересантно је осврнути се и на питање полагања посебних практичних и теоретских испита физичког васпитања у учитељској школи.

Већ је речено да је Натошевић, у жељи да обезбеди ученицима сомборске учитељске школе што шире образовање, издејствовао да Школски савет донесе одлуку о полагању посебних испита из физичког васпитања.

Међутим, врло ретко су се овакви испити одржавали у учитељској школи до 1888. године⁽³³⁾, а још ређе после, све до 1895. године.

Од 1895. године, када су донешена Правила о полагању испита за оспособљене учитељског звања у СУШ,⁽³⁴⁾ прихваћено је да се „гимнастика” полаже као посебан практичан испит. Но, и после нису се редовно одржавали практични испити из физичког васпитања.

Тек доношењем посебног правилника о полагању завршног испита, 1905. године,⁽³⁵⁾ полагање практичног испита из физичког васпитања постаје обавезно на „испитима оспособљења”, како за мушкарце, тако и за девојке.

На крају, када је реч о наставним плановима и програмима у сомборској учитељској школи, слично новосадској српској православној великој гимназији 1910. године, срећемо се у женској учитељској школи 1911-1913. године са праксом да се врше одређена антропометријска мерења. Наиме, у току овог кратког периода налазимо у школским извештајима и посебне податке о ученицима СУШ изражене у следећим параметрима: „старост, јачина, обим главе, обим опружене раменице, висина трупа без врата.”⁽³⁶⁾

3. Објекти и реквизити

Све до 1891. године⁽³⁷⁾ постојало је у Сомбору летње вежбалиште, изграђено у градској палестри. Оно је било за оно време солидно опремљено, а на њему су вежбали ученици свих сомборских школа.

Тако су на њему вежбали и ученици сомборске СУШ када су временски услови то омогућавали. Међутим, 1891. године на овом месту је саграђена зграда трговачке школе, те су ученици СУШ, као и других школа које су користиле ово вежбалиште, остали без икаквог простора за наставу физичког васпитања. Неко време ученици СУШ, док им овдашња гимназија није уступила свој објект, користили су двориште код св. претече цркве за наставу.

За разлику од месне гимназије, која је од 1886. године располагала новом и одлично опремљеном гимнастичком двораном,⁽³⁸⁾ сомборска СУШ све до краја овог периода, до 1914. године, није имала сопствену гимнастичку салу. Сигурно је да је та околност битно утицала на квалитет наставе физичког васпитања. Иако је било доста покушаја, а још више захтева, слаби материјални услови нису дозвољавали да се до 1914. године изгради гимнастичка дворана.

Године 1893. управа СУШ упутила је српској православној црквеној општини у Сомбору захтев да се „сходно месту и летњу гимнастику постара и најнужније справе за вежбање набави.”⁽³⁹⁾

Међутим, православна црквена општина због слабе финансијске ситуације то није могла да учини, па управа школе тражи 1894. године од месне гимназије да им уступи своје вежбалиште. Школске власти излазе у сусрет молби СУШ, али уз услов да се управа СУШ у међувремену постара за изградњу сопствене гимнастичке сале и вежбалишта.

Почетком 20. века врши се поново велики притисак на сомборску учитељску школу, тј на црквену општину, да уместо врло старе и дотрајале сагради нову школску зграду, а са њом и гимнастичку дворану. Нуде се и конкретна решења како би требало да изгледа сала и вежбалиште: „двориште

на сваког ученика бар $2\text{-}3\text{м}^2$, асфалтирано и посуто ситним шљунком: гимнастичка дворница димензија $20\text{r}5\text{м}$ ".⁽⁴⁰⁾

На жалост, није саграђена ни школска зграда, а ни гимнастичка сала.

Врло је мало података о томе којим су се справама и реквизитима за телесно вежбање служили ђаци сомборске СУШ.

Из Нацрта плана и програма из гимнастике, који је поднео Школском савету 1871. године Деметровић, видимо да је планирао вежбе на вратилу, разбоју, круговима, скакање са мотком, вежбање на косим и водоравним (лествама) мердевинама, пењање уз конопач, скакање у даљ и вис, што наводи на закључак да је вежбалиште у градској палестри, где се организовала настава физичког васпитања било опремљено овим справама.⁽⁴¹⁾

У једном школском извештају из 1905. године, између осталог, помиње се „и посебан кабинет за гимнастику”.⁽⁴²⁾ Нема података о каквом кабинету је реч, али се тих година у настави физичког васпитања срећемо са неким облицима вежбања уз помоћ нових реквизита: дрвених штапова, буздована, барјачића,⁽⁴³⁾ гвоздених штапова, ручних кугли и сл.⁽⁴⁴⁾ Такође први пут налазимо нове активности: рвање, вежбе на справама, бацање кугле и диска, као и разне игре лоптама. То јасно говори о томе да се тих година сомборска СУШ све више опрема справама и реквизитима и тако приближава осталим средњим школама.

Школске 1910/11. године мушка СУШ купује за потребе физичког васпитања „26 комада разних гимнастичких оруђа у вредности од 70 круна”.⁽⁴⁵⁾ Ни женска СУШ не заостаје тих година у погледу набавке реквизита и справа за вежбање.. Ова школа је на крају 1910. године располагала „гимнастичким кабинетом”, који је имао „60 разних апарата у вредности од 111,70 круна”⁽⁴⁶⁾, а већ следеће, 1911. године, купљено је за вежбање „још 30 апарата у вредности од 30,80 круна”.⁽⁴⁷⁾

Међутим, ако се у целини узме, стање објекта, реквизита и справа за физичко васпитање у сомборској СУШ, било је врло скромно, чак скромније него у већини тадашњих средњих школа у Угарској, па и у двома нашим гимназијама.

4. Наставници физичког васпитања

У периоду дужем од 50 година, колико се спроводила настава физичког васпитања у сомборској СУШ (1862-1914), радила су само двојица квалификована наставника за физичко васпитање: Деметровић Александар - Шани, и Коста Стојачић, па ни они нису најпотпуније стручно образовани. Док је Деметровић имао диплому „турнмајстера”, коју је стекао 1859. године у Дрездену, Стојачић је завршио „сем редовних студија на пештанском Педагогичјуму, и курс из гимнастике који је трајао неколико месеци.”⁽⁴⁸⁾ Изузев Деметровића, ниједан други наставник у сомборској СУШ није предавао само физичко васпитање. Исто тако наставници физичког у овој школи организовали су наставу и за ученике и ученице, па и онда када се женска учитељска школа одвојила од мушке.

Но, пођимо редом. За првог наставника, Андрију Јиршика, који је водио наставу из овог предмета од 20. 10. 1862⁽⁴⁹⁾ до 1895. године, знамо само толико да је био професор реалке у Сомбору и да је у сомборској учитељској школи „поред гимнастике предавао је краснорис, писање и хармонијско појање”.

Ништа више није забележено ни о другом наставнику, Ники Грујићу: рођен је 4. априла 1842. године, у Сомбору, где је 1861. завршио учитељску школу. Сем тога, приватно је завршио шест разреда гимназије у Сремским Карловцима. За учитеља првог разреда основне школе у Сомбору изабран је 1861. године, где је радио до 1870. године, када је отишао на студије. Од школске 1865/66. године Грујић је радио као помоћник професора учитељске школе: предавао је хармонично појање, а у другом полугодишту и гимнастику. Умро је 13. фебруара 1892. године.⁽⁵⁰⁾

Од 1. априла 1870. године, па све до 1905. године наставу гимнастике у сомборској СУШ водиће Александар Деметровић, о којем ће бити посебно речи касније.

Наместо Деметровића, који је отишао у мировину, одлуком Школског савста бр. 386/422 сх 1905,⁽⁵¹⁾ за наставника физичког васпитања постављен је ХРИСТИФОР СВИРЧЕВИЋ (1878-1932), наставник Више девојачке школе у Сомбору. Рођен је у Суботици, где је завршио гимназију. Учитељску школу је завршио у Сомбору 1897. године, а природно-математичку групу предмета на Педагогијуму у Пешти. Од 1900. године ради у Вишој девојачкој школи, а од 1905. године у учитељској школи у Сомбору, где је, поред својих предмета, предавао и гимнастику.⁽⁵²⁾ Како је и раније као млад наставник предавао гимнастику, то му је и тада поверила управа СУШ до школске 1908/09. године,⁽⁵³⁾ када је, као истакнути просветни радник, изабран за школског референта темишварске и вршачке епархије.

Од 1908. године, па до 1914, гимнастику је предавао Константин СТОЈАЧИЋ (1882-1960). Рођен је у Сомбору, где је завршио основну школу, гимназију, а 1901. године и учитељску школу са одличним успехом. После две године учитељског службовања у Стапару и Шандору, уписује се на Вишу педагошку школу у Будимпешти, коју је завршио 1906. Као наставник математике и природних наука, запошљава се у Српској вишој девојачкој школи, а од школске 1908/09. године у СУШ у Сомбору, где ће радити до пензије.⁽⁵⁴⁾ За разлику од свога претходника, Стојачић, је стекао делимичну квалификацију и за предавање физичког васпитања. Како је сам рекао, диплому „из гимнастике добио је у Пешти те је оспособљен за предавање истог предмета”.^(54a)

5. Карактеристике наставе физичког васпитања

Посматрајући у целини наставу физичког васпитања у сомборској СУШ, можемо рећи да је она у периоду 1862-1914. године била на доста ниском нивоу: лошија него у српским гимназијама, а још гора од оне у истородним стручним државним школама. За то има више објективних него субјективних разлога.

Пре свега, то је зато што се физичком васпитању недовољно посвећује пажња у то време, али наставу из ове области прате и неке специфичности.

Најбитније је што нема простора за њено извођење. Наиме, у целом том периоду сомборска СУШ није имала своју гимнастичку дворану, мада су већ многе средње школе, па и основне (поготово почетком 20. века), имале сале за вежбање. Ништа боља ситуација није била ни са отвореним вежбалиштем. До 1891. године користило се заједничко вежбалиште у градској палести, а после ни то. Уз све то, била је и врло скромна опрема тј, спрема и реквизити за вежбање.

Као друго, треба навести већ поменуто нестручност наставника. Сем Деметровића и Стојачића, сви остали наставници, који су држали физичко нису били стручњаци за то. Уз то Деметровић, незадовољан платом, није давао будућим учитељима потребна методска упутства, а он је био иначе једини наставник који је у овој школи држао искључиво наставу физичког васпитања. Сви остали су држали наставу још из неког предмета сем из физичког, што им је у ствари био споредан предмет. То ће свакако такође лоше утицати на извођење наставе физичког. То посебно важи за почетак 20. века, када се покрет физичке културе све више шири и развија у Угарској.

Тек од 1879. године физичко васпитање добија место и у образовању ученица СУШ. Дотад није била организована настава из овог предмета за ученице, нити је она улазила у званични план и програм. Међутим, изузев последњих година овог периода, пред почетак 1914. године, физичко васпитање ученица СУШ, у целини посматрано, било је још слабије организовано него у мушкој СУШ.

Мада почетком 20. века физичко васпитање у сомборској СУШ формално добија место у „Посебној методици“, оно се у пракси готово уопште не мења. Напротив, приметно је да се физичко васпитање настоји изједначити са веронауком, иако се у Методичи каже „Да у настави физичког васпитања треба полазити од физичких, физиолошких и психолошких потреба човека, а затим од доба, састава (строја), занимања и од спољашњих прилика“. ⁽⁵⁵⁾

У целом овом периоду није штампан на српској језику ни један уџбеник из физичког васпитања са методским упутствима, па су професори припремали своја предавања на основу стране литературе. ⁽⁵⁶⁾

Једна од значајних карактеристика везаних за наставу физичког васпитања у СУШ био је пасиван однос управе и Школског савета према овом предмету једино док је Натошевић био жив водило се много више рачуна о физичком васпитању уопште а посебно у овој школи.

За такав однос према физичком васпитању можда је највише крив директор Никола Вукићевић. Да ли због презаузетости или, што је вероватније, због незаинтересованости, овај знаменити професор, директор и школски надзорник - остао је равнодушан према силним проблемима и пропустима у физичком васпитању ученика његове школе. Можда се слично односила и православна црквена општина у Сомбору чије су, истина и финансијске могућности биле скромне.

Због свега поменутог током целог овог периода у сомборској СУШ реализују се врло скромни наставни програми из физичког васпитања. Новине, унете у средњошколску наставу у државним школама почетком 20. века, скоро

су мимоишле сомборску сушу. Нигде трага о осмишљеној и планској припреми такмишења, спорта и игара, што је већ свугде присутно. У програму СУШ кључно место у физичком васпитању заузимају елементи турнирске гимнастике, стројеве радње и просте вежбе. За ово је, свакако био најодговорнији наставник Деметровић, који од 1870. године до 1905. године није скоро уопште одступио од онога што је научио давно у Дрездену, на школовању, а што је било већ превазиђено и застарело.

Коначно, и поред наведених слабости којима се одликовала настава физичког васпитања у српској учитељској школи у Сомбору треба истаћи да је ова школа организовала више стручних течајева на којима су будући учитељи стицали основна знања из области физичке васпитања. Тако се већ 1857. и 1858. године у Сомбору и неким другим местима одржавају вишенедељни стручни течајеви, где се српски учитељи упознају са „новим наставним методама и са рационалним држањем школе“⁽⁵⁷⁾ На предавањима које је припремио др Натошевић први пут се говори и о физичком васпитању.

Сличан семинар за српске учитеље одржан је 1872. године у сомборској СУШ. И том приликом је било посебно речи о физичком васпитању, а предавања из ове области држао је Александар Деметровић са десет часова.⁽⁵⁸⁾ Сличан течај одржан је и 1874. године у овој школи. Битна разлика у односу на раније течајеве била је педагошка пракса за све полазнике течаја који су морали да похађају и полажу.⁽⁵⁹⁾

Од 1875. године нема више оваквих течајева. Укинуги су на захтев панчевачких учитеља 1877. године⁽⁶⁰⁾. Касније ће се покушати са другим облицима стручног усавршавања у сомборској српској учитељској школи, но они неће дати очекиване резултате.

Литература:

1. Костић Константин Т. Из прошлости Учитељске школе у Сомбору, Нови Сад 1938, стр. 7.
2. Бранково коло, Сремски Карловци 1879, III, бр. 24, стр. 762.
3. Чурић, др Радослав, Развитак наставе природних наука у српским средњим школама Војводине, матица српска, Нови Сад 1964, стр. 135-136.
4. Архив САНУ, Сремски Карловци, фонд СНСШ, акт бр. 769/655 из 1910 године.
5. Исто као под 1, стр. 30.
6. Први извештај о јавном учитељско-приправничком заводу србском у Сомбору с концем 1862/3. школске године, Сомбор 1863, стр. 26-33.
7. Макарић Радомир, Сомборска учитељска школа у периоду делатности Николе Вукичевића, прилози и напомене, Нови Сад 1963, стр. 11.
8. Исто као под 6, стр. 29-33.
9. Разредница приправника II и I разреда за 1867/8 годину у краљевском јавном учитељско - приправничком заводу српском у Сомбору, Сомбор 1868, стр. 15.
10. Ибидем, за школску 1871/72. годину, стр. 4.

11. Извештај о србској учитељској школи у Сомбору за школску 1873/74. годину, стр. 18-19.
12. Архив САНУ, Сремски Карловци, фонд СНСШ, акт бр. 26 из 1872.
- 12а. Исто као под 6, стр. 34.
- 12б. Исто као под 6, стр. 33.
13. Архив САНУ, фонд СНСШ, кат. бр. 52 из 1871.
14. Исто као под 11, стр. 69.
15. Исто као под 4, акт. бр. 71/59 из 1894.
16. Ибидем, акт бр. 229 из 1885.
17. Ибидем, акт бр. 243/85 из 1881.
18. Ибидем, акт бр. 243 из 1881.
19. Ибидем, акт бр. 126/86 из 1882.
20. Ибидем, акт. бр. 148 из 1893.
21. Архив САНУ, фонд СНСШ, акт. бр. 207 из 1893.
22. Ибидем.
23. Ибидем, бр. 456 из 1898.
24. Ибидем
25. Ибидем, акт бр. 71/59 из 1894.
26. Извештај сомборске српске учитељске школе за школску 1902/3. годину, стр. 35.
27. Исто као под 21, акт бр. 507/297 из 1905.
28. Исто као под 26, за школску 1908/9. годину, стр. 8-9.
29. Интервју вођен са Митом Николићем у Кикинди, 17. X 1978. Учитељ Николић је рођен 1885. године, а био је ученик српске учитељске школе у Сомбору школске 1901-1905. године.
30. Исто као под 26, за школску 1910/11. годину, стр. 58-59.
31. Ибидем, за женску учитељску школу у Сомбору, школске 1910/11, стр. 28.
32. Исто као под 21, акт бр. 595 из 1909.
33. Исто као под 26, за школску 1887/88. годину, стр. 12.
34. Исто као под 21, акт. бр. 72/93 из 1895.
35. Ибидем, акт бр. 112/89 из 1905.
36. Исто као под 31, за школску 1911/12. годину, стр. 20-30.
37. Исто као под 21, акт. бр. 189 из 1892.
38. Сто година гимназије у Сомбору, Сомбор 1970, стр. 18.
39. Исто као под 26, за школску 1892/3. годину, стр. 38.
40. Исто као под 31, за 1911/12. годину, стр.6.
41. Исто као под 21, акт бр. 52 из 1871.
42. Исто као под 26, за школску 1905/6. годину, стр. 12.
43. Архив САНУ, фонд СНСШ, акт бр. 595 из 1909.
44. Извештај мушке српске учитељске школе у Сомбору за школску 1910/11. годину, стр. 58.
45. Ибидем, стр. 13.
46. Извештај женске српске учитељске школе у Сомбору, за школску 1910/11. годину, стр. 25.

47. Ибидем, за школску 1911/12. годину, стр. 19.
48. Архив САНУ, фонд СНСШ, акт бр. 699 из 1909.
49. Први извештај о јавном учитељско - приправничком заводу србском у Сомбору с концем школске 1862/3. године, у Сомбору 1863, стр. 26-33.
50. 200 година образовања учитеља у Сомбору, Сомбор 1978, стр. 508-510.
51. Извештај српске учитељске школе у Сомбору за школску 1905/6. годину, стр. 6.
52. Исто као под 50, стр. 570.
53. Школски лист, Сомбор 1907. год. XXXVI, бр. 12., стр. 653.
54. Исто као под 50, стр. 574-575.
- 54а. Архив САНУ, Сремски Карловци, Фонд СНСШ, акт бр. 699 из 1909.
55. Макарић, др. Радомир, Методичко образовање војвођанских српских пошетком 20. века, Педагошка стварност, Нови Сад, 1967, бр. 9, стр. 564-574.
56. Исто као под 46, стр. 24.
57. Исто као под 50, стр. 87.
58. Архив САНУ, фонд СНСШ, акт бр. 194 из 1872.
59. Ибидем, акт бр. 77 из 1874.
60. Ибидем, акт бр. 218. из 1877.

Др Емил Каменов
Филозофски факултет
Нови Сад

НОРМА 2-3 / 1995.

Стручни чланак

UDK: 373.2:373.3

BIBLID: 0353-7219,4(1995)2-3P.

Датум пријема: 25. 09. 1995.

САРАДЊА ПРЕДШКОЛСКЕ УСТАНОВЕ СА ШКОЛОМ

Институционално васпитање и образовање не би требало да се ограничи само на деловање фактора унутар предшколске установе, већ да поведе рачуна и о онима који утичу на дечји развој и учење паралелно са установом или се на њу настављају. Свакако, циљеви васпитно-образовног рада у предшколском узрасту знатно превазилазе припремање за школу, због чега их треба извлачити из развојне перспективе детета (у којој се налази и школа) али само као средство његовог даљег општег напредовања у развоју и припреме за пуновредно укључивање у друштвену заједницу. У овом припремању школа представља важну карику, будући један од кључних фактора који утичу да се резултати постигнути у предшколском узрасту одрже и послуже као основ за даљи развој и учење.

Уколико се не усклади деловање школе и предшколске установе, може доћи до занемаривања, па и поништавања резултата остварених на предшколском ступњу, а битно различита средина и захтеви створиће тешкоће у адаптацији код деце која су похађала установу. Наглашавањем специфичности предшколског ступња не би требало угрозити континуитет процеса васпитања и образовања, који мора постојати у свим његовим етапама. Отуда је потребно предшколско васпитање и образовање сагледавати унутар дугорочне перспективе васпитно-образовног процеса као целине.

Повезивање предшколског и основношколског васпитања и образовања не треба да доводи у питање специфичност два типа васпитно-образовних институција, посвећених деци на различитим ступњевима зрелости, већ да тежи побољшању повезаности међу њиховим циљевима и начинима рада, што потпунијем прожимању ове две установе и што бољој сарадњи кадра запосленог у њима.

Разлике између предшколске установе и школе:

а) Предшколску установу похађају деца у специфичном развојном периоду, због чега она има сопствене садржаје, методе и организацију васпитно-образовног рада и не представља једноставно проширење основног образовања на ниже узрасте

б) Предшколска установа има специфичне задатке у остваривању јединствених циљева васпитања и образовања и захвата све аспекте развоја детета: перцептивно-моторне, социоемоционалне и интелектуалне, уз унапређивање дечјих способности за комуникацију и стваралачко истраживање

в) Предшколска деца, нарочито у ранијим узрастима, више уче кроз своје непосредно искуство, у додиру са околином и осталим члановима друштвене заједнице, него у васпитно-образовним институцијама. Ова чињеница бива значајније измењена тек када се она почну више користити разним посредним начинима стицања искуства и комуникације, посебно када почну читати и писати. Отуда је предшколско васпитање и образовање мање усмерено ка стицању посебних знања и стицању специфичних вештина него што је то случај са школским васпитањем и образовањем

г) Коначно, с обзиром на ширину развојих аспеката, захваћених предшколским васпитањем и образовањем, гранична црта, која развија институционалне начине и садржаје учења од ванинституционалних, требало би да буде што слабије изражена, што са школом не може бити увек случај.

Међутим, уз све уважавање специфичности васпитања и образовања деце на предшколском ступњу развоја не би требало дозволити ни да се њеним искључивим наглашавањем угрози континуитет у процесу васпитања и образовања, који мора постојати на свим његовим етапама. Отуда је неопходна разрада једне општије концепције васпитања и образовања током читавог детињства и периода адолесценције, која би обухватила све ступњеве, наглашавајући њихову повезаност и континуитет, али не занемарујући специфичности које произилазе из карактеристика дечјег развоја, а зависе од узраста и утицаја друштвене и природне средине.

Повезивање предшколског и основношколског васпитања и образовања не треба да буде механичко, још мање у виду субординације млађих узраста старијима, већ да се постигне одговарајућим програмским усклађивањем, упућивањем кадра у то да га стварају како треба, начином рада, већим отварањем школа за сарадњу, али и променама у основној школи.

Захтев за обезбеђивање континуитета између предшколског и основношколског васпитања и образовања не тежи њиховом поистовећивању, односно, не полази од статичког схватања детињства. Он се односи на неопходност да у раду са предшколском децом буде антиципирано оно што их очекује када пођу у школу, која, са своје стране, треба да прихвати и појача ефекте рада на предшколском ступњу. Васпитач у свом деловању мора узимати у обзир оно што ће му следити, као што учитељ треба да буде свестан онога што је претходило његовом раду. Обојица морају познавати карактеристике развоја деце коју васпитавају и образују, као полазну тачку како за дугорочно планирање, тако и свакодневни рад. Да би се то постигло није довољно само укључивање предшколског ступња у систем васпитања и образовања, односно, преношење на њега конвенционалних обележја осталих ступњева система.

Континуитет треба да се превасходно заснива на разумевању и узимању у обзир карактеристика дечјег развоја и учења на раним узрастима. За њихово постизање није довољно ускладити предшколско и основношколско

васпитање и образовање у погледу циљева, метода и организације, иако је све то, неоспорно, важан услов континуитета. Главна особина система васпитања и образовања заснованог на идеји континуитета је да се сви његови ступњеви брижљиво ускладе са развојем детета, обезбеђујући му услове за учење и развој који се одликују доследношћу, постепеним напредовањем и, што је најважније, прилагодљивошћу, неопходном да се ублажи, па и избегне шок који многа деца доживљавају приликом прелажења са једног ступња на други. У идеалном случају, овај прелаз би требало да тече глатко и неприметно, уз постепено увођење нових захтева, садржаја и организационих облика у раду.

Посебна пажња треба да се посвети организацији завршне године у предшколском и прве године у основном васпитању и образовању. Њоме треба да се омогући успешан прелаз из једне институције у другу, као и да се олакша напредовање деце која имају извесне тешкоће. Деци, која се спорије развијају, треба да се омогући да се брже оспособе за остваривање захтева које ће пред њих поставити школа, а свима да постигну што оптималнији ниво готовости. То су циљеви који могу да допринесу задовољавању демократске тежње да се изједначе могућности деце за успех у животу, раду и укључивању у друштвену заједницу.

Да би се успоставио континуитет, приликом одређивања васпитно-образовних циљева, активности деце и садржаја кроз које ће се оне остваривати, треба постепено узимати у обзир начин распоређивања садржаја на наставне предмете (или скупове предмета) какви постоје у основној школи, што нарочито треба да дође до изражаја у групи пред полазак у школу. Овој деци треба омогућити да дођу у додир са учењем као посебном и специфичном делатношћу, да уче како се учи и да процес сазнавања доживе као радостан и занимљив чин. Осим тога, у припремној групи (која треба да буде узрасно хомогеније него остале васпитне групе) неки организациони облици окупљања и рада са децом се могу изводити налик на школске часове, кроз фронтални облик рада, према распореду седења сличном школском и сл., како би им били препознатљиви када започну са редовним школовањем, односно, да би за њих била боље припремљена.

Један од општих задатака предшколске установе је да, стварајући претпоставке за развој низа способности, потребних детету у каснијем животу, допринесе готовости или зрелости деце за полазак у школу и његово остваривање је најважнија карика која повезује две институције у систему васпитања и образовања.

Готовост за систематску, школску наставу подразумева мотивисаност детета да учи, његову способност да регулише своје понашање, развијеност одређених радних способности и когнитивних процеса. Она је повезана са зрелошћу, за полазак у школу која подразумева физичко здравље и физичку зрелост, социјалну зрелост и емоционалну стабилност, интелектуалну зрелост и претходна искуства у учењу (тзв. „предзнања“) као и изграђене позитивне ставове према школи.

Ово оспособљавање за даљи развој и образовање, највећим делом се врши посредно, кроз целокупну делатност предшколске установе.

Припремљеност за школу не може да се постигне исфорсираном, непосредном припремом за рад у првом разреду основне школе, нити се циљеви и садржаји рада са предшколском децом могу изводити непосредно из школских садржаја и задатака. У сваком случају, ова, непосредна припрема, је знатно ужа и мање важна од опште припреме и не може јој претходити нити је заменити. Припрема не треба да се састоји од учења специјалних знања и умења, нарочито не оних која ће се понављати када дете пође у школу. То значи на пример да у предшколским установама не треба обучавати децу читању и писању, или да се остварују неки други садржаји школског програма, већ да се кроз игре и друге активности код њих развијају оне основне способности на којима ће се заснивати ове вештине када за то дође време. Најважније је да се доприносе развоју умних способности и сазнајних интереса детета, као и његово оспособљавање да посматра, анализира, пореди и уопштава посматране појаве и на основу тога ствара одређене закључке.

Основни захтев за успешну сарадњу је да она мора бити обострана и двосмерна: школа треба да буде припремљена да прихвати децу из предшколске установе исто колико и установа да их припреми за школу. Осим тога, сарадња треба да се одвија на свим нивоима, почев од директора установе и школе, преко педагошко-психолошких служби, васпитача и учитеља, све до предшколске деце и ученика. Такође је неопходно и активно укључивање родитеља у ову сарадњу, као кључног фактора без кога није могућ потпун успех ни у једној акцији која се одвија у васпитно-образовним институцијама.

Могућности за сарадњу су врло разноврсне, као и облици сарадње, који највише зависе од конкретних услова и потребе на одређеном терену. У сваком случају, бар једном годишње потребно је окупити учитеље, васпитаче и родитеље деце која полазе у школу, ради међусобног договора и упознавања родитеља са организацијом рада у школи, школским захтевима, дневним боравком и др. То може да буде завршна свечаност у установи на којој се деца испраћају у школу, затим нека школска приредба и сл., што ће скупу, поред радног, дати и свечани карактер.

Неопходни су што чешћи и тешњи контакти између учитеља и васпитача, што је нарочито погодно када се предшколска установа и школа налазе у близини. Они треба да се упознају са програмима које остварују, разговарају о садржајима и методама припремања деце за школу, као и успостављању континуитета између начина живота и рада на какав су деца навикла у предшколској установи и онога што их очекује поласком у школу. Континуитет се може остварити нарочито у оним областима и садржајима који обухватају стваралачке активности деце, телесне активности и игре. Слободне активности у школи, као и неки облици рада у продуженом боравку, могли би користити богата искуства која постаје у том погледу у установи, а пожељно је и заједничко организовање ових активности.

Нарочито је значајно мешање деце различитих узраста, како за богаћење и развој социјалних искустава и способности, тако и као подстицај у разним сферама стваралаштва, преношења знања, вештине итд. Старија деца могу да се ангажују у изради играчака, припремању дидактичког материјала,

декорисању просторија предшколске установе и сл. што развија oseћање одговорности за млађе и сопствене вредности, и позитивно се одражава на читаву њихову личност. Децу зближавају и заједничке активности као што су излети, прославе, одласци у позориште, акције уређења дворишта и сл. Оне су и прилика да се на заједничком послу сретну учитељи и васпитачи, што је природан наставак и виши ниво сарадње започете договарањем о припремању деце за школу.

Требало би размотрити и могућности заједничког коришћења објеката и средстава којима располажу предшколска установа и основна школа, терена за игру, просторија, сала за физичко васпитање, за приредбе итд. Исто тако, заједнички би се могла користити (чак и набављати) нека скупља савремена средства, као нпр. камкордет, видеопројектор, музички инструменти, кино-пројектор итд., што би било у неким случајевима и рационалније.

Осим ове, шире сарадње, која има за сврху да успостави и одржи континуитет између два ступња система васпитања и образовања, неопходни су и такви облици којима се старија предшколска деца непосредно припремају за промене које их ускоро очекују. То су, пре свега, њихове посете школским објектима, где имају прилике да чују школско звоно, упознају почетак и крај часа, доживе међусобни однос другова у разреду, учитеља и ђака и, уопште, ред и дисциплину у школи.

Обично прва посета садржи упознавање објеката, а приликом следећих долазака деца улазе и у разред, где могу присуствовати часу после добродошлице коју им пожеље учитељ и њихови старији другови. Час треба да буде посвећен теми која је донекле позната предшколској деци, како би га могла са разумевањем пратити и повремено се укључити у њега. Свакако, на часу ће бити активнији ђаци са чијом улогом деца могу да се идентификују. Оваквих посета треба да буде више, према плану који заједнички доноси предшколска установа и школа, а њихова организација може да буде различита, зависно од могућности.

Важно је такође да не дође до наглог прекида емоционалне везе која се изградила између детета и васпитача, због чега је пожељно да и учитељ са разредом у току школске године посети уставону и тиме омогући деци поновни сусрет са средином у којој су боравила, са својим некадашњим васпитаницима и размисли искуства са учитељем. Нарочито на почетку школске године он може учитељу да скрене пажњу на неке особине деце битне за њихово успешније укључивање у наставу, чему би требало да послужи и документација која се води о развоју детета.

Описана сарадња између предшколске установе и школе, по правилу, може да има следеће облике:

- Заједнички састанак актива васпитача припремних група и учитеља првог разреда (бар једном годишње, обавезно на почетку школске године) ради договора о предстојећој сарадњи и текућим питањима.

- Организована и осмишљена посета припремне групе првом разреду основне школе.

- Посета учитеља вртићу.

- Узајамно присуство учитеља односно васпитача родитељским састанцима и састанцима стручних актива.

- Повремено укључивање васпитача у договоре учитеља и чланова педагошко-психолошко-социјалне службе школе, односно стручних служби ван школе у вези са ученицима првог разреда.

- Заједнички излети, екскурзије, посете, приредбе и манифестације предшколске и школске деце.

- Заједничка набавка и коришћење инвентара и опреме.

- Заједничко коришћење објеката, терена, разних просторија и др.

- Узајамне посете васпитача и учитеља угледним активностима у предшколској установи и часовима у школи.

- Континуирано међусобно информисање стручњака из обеју институција (размена документације, нарочито оне која прати дечји развој, методичка саветовања о програму, методама, средствима и другим важним питањима васпитно-образовног рада, лонгитудинално праћење развојних феномена на оба ступња и др.).

- Укључивање васпитача у анализу резултата разних психометријских и других мерења у првом разреду, нарочито приликом упоређивања школског успеха са резултатима мерења зрелости и припремљености деце за школу.

- Заједнички састанак васпитача и учитеља са родитељима деце која полазе у школу, који се одржава при крају школске године.

Наведени облици свакако не исцрпљују све могућности сарадње између предшколске установе и школе. Они ће, у крајњој линији, зависити највише од конкретних услова и могућности које треба заједнички размотрити и договорити се о њима. За то је нарочито важна редовна сарадња разредних већа учитеља и актива васпитача, због чега треба делегирати представнике и једних и других у стручна тела обеју институција.

Коначно, када се говори о сарадњи предшколске установе са основном школом, никако не треба заборавити какву улогу у вези са њеним унапређивањем могу имати дечји родитељи. Подизање њиховог педагошког нивоа, као и њихове обавештености о томе на који начин могу допринети остваривању јединства васпитних утицаја, услов су успешнијег деловања и повезивања обе институције, као и избегавања многих тешкоћа које прате полазак деце у школу.

Др Милорад М. Јанковић

Др Слободанка Стојановић

Природно-математички факултет

Београд, Сад

НОРМА 2-3 / 1995.

Стручни чланак

УДК: 504.75

BIBLID: 0353-7129,4(1995)2-3P.

Датум пријема: 21. 11. 1995.

ЕКОЛОШКОЈ НАУЦИ НА ДАР

**(др Милорад М. Јанковић: РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ МИСЛИ У СРБИЈИ,
Еко-центар, Београд, 1995.)**

Пред нама је једна изузетна студија „Развој еколошке мисли у Србији“, настала као плод 50-годишњег научног рада нашег двојена на пољу екологије проф. М. Јанковића.

Читајући ову студију, сетили смо се Фарадејеве изреке: „Кад наиђете на нову појаву, не заборавите да упитате сами себе: Где је узрок ове појаве? Како се то дешава? Увек ћете наћи одговор, ако га потражите“.

Управо студија проф. Јанковића попунила је многе празне просторе до којих наша образовно-научна делатност, затворена још увек у инерцију сопствених институција не „стиже“ и својим деловањем прелази преко формалних граница у нивоима образовања и науке. Стицањем врло повољних околности утемељење и развој еколошке мисли у Србији су се у великој мери поклопили са постављењем основа и развојем наше модерне еколошке науке. Према томе, проф. Јанковић је имао крупан задатак да са својим сарадницима продужи и развије оно што су нам наши претходници (Ј. Панчић и С. Станковић) оставили у теоријско наслеђе. Јер, како рече наш земљак М. Пупин: „Шта би било од људи да се међу њима није налазило од прапочетка њиховог постојања па до данас великих научника, чија су учења водили човечанство све бљејем и лепљејем животу. Они би и данас лутали прашумама и пустињама тамањени глађу, болештинама и дивљим зверовима“.

Студија има 217 страница и подељена је у четири поглавља. Посебно поглавље у студији (од 13-54. странице) обухвата живот и дело Ј. Панчића и С. Станковића, оснивача југословенске (српске) екологије. Пажљиви читалац дозволиће аутору проф. Јанковићу да га „води“ кроз запањујући свет времена који је описан у овом поглављу. Аутор истиче да су од посебног значаја Панчићеве радови који се односе на откриће оморице *Picea omorica* Panč. за које се може рећи да га је више него иједно друго његово дело прославило и довело му признање у читавом свету корифера ботанике Балканског полуострва.

Код нас се сматра да је проф. С. Станковић оснивач модерне екологије у Србији (и опште у Југославији), а то значи савремене науке о међусобним односима живих бића и њих са околном физичко-хемијском средином.

Друго поглавље (55-83) садржи материјал који се односи на: ценозно и социјално (друштвено) стање, социјални дарвинизам, малтузијанизам, неомалтузијанизам као и лисенкизам.

Проф. Јанковић је својим начином излагања и размишљања омогућио читаоцима да успешно одвоје небитне од битних чинилаца, да брзо сагледају основне односе података датих у тексту и доводе их у везу са одговарајућим еколошким садржајем.

Овај текст нуди много илустративних примера, а посебно су добро представљени научни резултати. Тако, на пример, налазимо податак о томе како је за екологију у Србији веома значајно што се Београдска еколошка школа средином 1950. године одлучно и недвосмислено определила за схватања геобиоценозе као система којим владају еколошки закони ни ценозни односи, а не социјални.

Анализирајући социјални дарвинизам, аутор уочава увек присутна различита схватања о природи човека, која проузрокују теоријско-философске сукобе. Сасвим је исправно његово размишљање о томе да социјални дарвинизам као теорију која објашњава односе у људском друштву, конфликте или сарадњу, нарочито тзв. борбу за опстанак (по Малтусу и Дарвину) треба одбацити. Аутор негира сваки малтузијанизам и неомалтузијанизам као теорију о борби за опстанак међу људима, као еколошко-економско-социјалну теорију о храни и комплетној људској средини за коју се људи боре између себе. Према томе, проф. Јанковић исправно закључује да је човек исто толико друштвено биће колико је и биолошко.

По схватању проф. Јанковића, проблеми пренасељености појединих територија, с једне стране, и релативно мала производња хране, с друге стране, могу се решити насељавањем ненасељених простора (нпр.: северноафричке пустиње, арабијског полуострва, источних простора Кине, Сибира, свих области на ивици Северног леденог океана, простора пампаса Ј. Америке, Аустралије). с тим у вези поставља се питање како да живе људи у тим деловима света посебно у пустињама, где недостаје између осталог и вода?

Проф. Јанковић налази решење за то у **техничкој десалинизацији** морске воде, као реализацији пројекта **Санта леда** (организовано довлачење санти леда из Северног леденог океана, њиховим отапањем, а затим, наводњавањем пустињских њива слатком глечерском водом). Он се такође залаже за подизање **аквакултура**, односно **марикултура**. Исто тако размишља о изградњи циновских градова са зградама невероватне висине и са великим бројем спратова. Притом сматра да је изградња ових градова ствар екологије и бионике, футуристичког урбанизма и нове архитектуре.

На само себи својствен начин М. Јанковић дефинише појам лисенкизма: „Лисенкизам као теорија и пракса јесте у оквиру науке, својеврсни терор и прогон, све до физичког уништења неистомишљеника и ривалних институција, идеолошки терор, због неприхватања званичног мишљења и званичне науке”.

Треће поглавље ове студије (од 83-181 странице) представља докумен-тован одељак са темама о стању, проблемима, перспективима и стратегија развоја савремене екологије, неким теоријским питањима у вези са ек-осистемима и фитоценологијом, проблемској екологији, као и основним функ-цијама и значају биосфере за човека.

Пажљиви читалац може да критички просуђује на основу добро одабра-них примера у студији и дoметима и значају екологије за унапређивање живота људи уопште, а посебно на овим нашим просторима. Тако се код њега може развити истраживачки дух, стваралачки и критички однос према појавама у непосредној околини и свету уопште. На тај начин заинтересовани читалац може и само постати носилац раљег научноистраживачког рада у области екологије. Управо је то и био један од циљева аутора ове студије: да покрене, подстакне своје читаоце не само на размишљање о еколошким проблемима своје средине, већ и на укључивање у рад на отклањању истих.

Дакле, аутор проф. Јанковић покушава код нас пробудити инстинкт који нам је у прошлости увек обезбеђивао опстанак. Он је изнео у овој студији једно целовито и аргументовано гледање, филозофски засновано и научно утс-мељено, на однос природе и човска и развој еколошке науке код нас.

Проф. Јанковић с правом констатује, између осталог, да се екологијом, пре свега практичном и проблемском, баве и нестручни људи. Тврди он да још владају **еколошко шарлатанство и еколошко надрилекарство**, што нам доноси велике штете.

Читаоца ове студије може да фасцинира текст који се односи на дефини-сање појединих еколошких појмова. Тако, на пример, аутор екологију де-финише као „науку која проучава решења која су жива бића реализовала, на различите начине, у вези с проблемима које је спољашња средина поставила живим бићима и које су она морала решити, кроз своју еволуцију, да би у тим конкретним срединама могла опстати". Он такође решава и проблем **спољашње, односно животне средине**. Наиме, он сматра да је животна средина истовремено и спољашња средина, али свака спољашња средина у којој се живо биће може наћи случајно није обавезно и његова животна средина.

На крају трећег дела своје студије проф. Јанковић поставља и питање: Који су то основни услови на којима почива живот и вечна трајност биосфере, који омогућавају слободно кретање ка Том Нечему"? И одмах даје одговор да је то **биодиверзитет**, као крунско обележје суштине биосфере, које смо још раније називали биолошком разноврсношћу, а која (исто као и њен синоним биодиверзитет) исказује сву сложеност биосфере и дубину њене тајанствене суштине, при чему смо још далеско од решавања тајне живота.

Четврто поглавље (181-193) носи наслов: „Заштита, обнова и ун-апређење човекове животне средине и биосфере".

Проф. Јанковић сажето и аргументовано указује на есенцијалне проблеме који се односе на рационално коришћење и очување генетског, специјског и екосистемског биодиверзитета. Ово је необично интензиван привредни, односно пољопривредни и урбани развој, што доводи, сигурни смо,

до крупних промена у изворној природи. Могу се дубоко нарушити еколошки односи и реметити стабилност екосистема.

За сагледавање свих ових, као и многих других проблема, од непроцењиве су користи размишљања проф. Јанковића, изнета у овом делу студије. Она доприносе да се ближе сагледају цевотички и други односи, што, по нашем мишљењу, представљају неопходан услов за екосистемски прилаз у решавању проблема загаћите, обнове и унапређења животне средине, као и екологије човека.

Дубоко, смо убеђени да ће ова студија проф. Јанковића пажљиве читаоце podstaћи на то да делују као еколози, да утичу на буђење еколошке свести код нас.

Студију проф. Јанковић „РАЗВОЈ ЕКОЛОШКЕ МИСЛИ У СРБИЈИ" топло препоручујемо свим заинтересованима са жељом да не траже како се налази, већ да траже како се у екологији тражи.

Sadržaj

Савремена настава	3
Ненад Петровић: Нумеричка математика у школској настави	3
Јанош Пинтер: Психолошки аспекти примене методе математичко кибернетичког моделовања у почетној настави математике	11
Драгољуб Д. Гајић: Обрада романа за децу у основној школи	19
Радица Жуљевић: Комуникативне игре у настави страног језика у основној школи:	33
Драган Савић: Рачунар - нови медиј у децем ликовном стваралаштву	43
Станислав Кнежевић: Методички аспект штивавања хватаљки жичаних инструмената	49
Општи проблеми образовања	57
Милан Недељковић: Потребe даровитих ученика и однос социјалне средине према њима	57
Првослав Јанковић: Способности и особине личности кандидата за позив учитеља	71
Бранко Јовановић: Улога и задаци разредног старешине у развијању одељењске заједнице	81
Стојан Бербер и Јелена Булајић: Пушење међу ученицима основне и средње школе	95
Књижевност	103
Јелена Косановић: Песништво и поезика Лазе Костића - један синтетичан поглед	103
Томислав Цветковић: Тип епске песме о жени	109
Психологија	119
Ђорђе Ђурић: Карактеристике културног и етничког идентитета младих - социјално-психолошка истраживања	119
Иван Јерковић: Сексуални аспект развоја деце и улога школе	127
Мирјана Францешко: Вредносне оријентације студената новосадског Универзитета	139
Социологија образовања	149
Миле Ненадић: Улога времена у образовању	149
Крстан Малешевић: Социјална суштина екопида	159
Образовање и традиција	169
Мирче Берар: Физичко васпитање у сомборској Учитељској школи до 1914. године	169
Погледи и мишљења	185
Емил Каменов: Сарадња предшколске установе са школом	185
Прикази књига	191
Милан Ждерић: Еколошкој науци на дар	191

Table of Contents

Contemporary teaching	3
Nenad Petrović: Numeric mathematics in school instruction	3
Janoš Pinter: Psychological aspects of the application of mathematical cybernetic modeling method in elementary instruction of mathematics	11
Dargoljub Gajić: Teaching of children's novel	19
Radica Žuljević: Коммуникативные игры при обучении русскому языку в начальной школе	33
Dragan Savić: The computer - a new medium in children's visual creative work	43
Stanislav Knežević: Methodical aspects of stringed instruments fingerboards tuning	49
General problems of education	57
Milan Nedeljković: The needs of talented pupils and their relationship to the social community	57
Prvoslav Janković: Capabilities and features of a teacher - candidate's personality	71
Branko Jovanović: The role and tasks of homeroom teacher in the development of class community	81
Stojan Berber i Jelena Bulajić: Smoking amongst pupils of elementary and secondary school	95
Literature	103
Jelena Kosanović: Poetry and poetics of Laza Kostić: a synthetic view	103
Tomislav Cvetković: Type of Folk Epics about Women	109
Psychology	119
Đorđe Đurić: Characteristics of the cultural and ethnic identity of young people - sociopsychological studies	119
Ivan Jerković: Sexual aspect of children's development and role of school	127
Mirjana Franceško: Value - orientation of students from the University of Novi Sad	139
Sociology of education	149
Mile Nenadić: The role of time in education	149
Krstan Mašević: Social essence of ecocide	159
Education and tradition	169
Mirče Berar: Physical education in Serbian Teachers Training School in Sombor up to 1914	169
Standpoints and opinions	185
Emil Kamenov: Cooperation between School and Institutions for Infants	185
Reviews	191
Milan Žderić i Slobodanka Stojanović: Gift to Ecology science	191

