



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

Књига 9

Лепосавић 2015.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ
Књига 9

Издавач

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић
Ул. Немањина б.б. Лепосавић

За издавача

Проф. др Алија Мандак

Редакција

Проф. др Алија Мандак
Проф. др Радивоје Кулић
Проф. др Александар Милојевић
Проф. др Бранко Ристић
Проф. др Јован Базић
Проф. др Синиша Минић
Проф. др Ваит Ибро
Проф. др Снежана Башчаревић
Проф. др Биљана Павловић

Рецензенти

Проф. др Бранко Јовановић
Проф. др Верољуб Станковић
Проф. др Дојчин Петковић
Проф. др Љупчо Кеверески
Проф. др Србољуб Ђорђевић
Проф. др Чедо Вељић

Главни уредник

Доц. др Петар Рајчевић

Одговорни уредник

Проф. др Алија Мандак

Корице

Мр Далиборка Ђерковић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић
е-mail: mirko.cakarevic@pr.ac.rs

Штампа

„ГРАФИКОЛОР“ ДОО - Краљево

Тираж

200

Зборник учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу излази редовно
једном у току школске године

САДРЖАЈ

УВОДНИК	9
----------------	----------

ПРВИ ДЕО ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Александар Милојевић, Емилија Марковић, Радојица Вешовић ПОВЕЗАНОСТ ОРГАНИЗАЦИОНЕ СОЦИЈАЛНЕ ОДГОВОРНОСТИ И НЕКИХ ЗНАЧАЈНИХ ФАКТОРА СА СПРЕМНОШЋУ ЗА ПЕРМАНЕНТНО ОБРАЗОВАЊЕ	13
Радомир Арсић ГРУПНИ ОБЛИК РАДА У НАСТАВИ ГЛУВЕ ДЕЦЕ	27
Весна Минић, Марија Јовановић ПОТРЕБА, ЗНАЧАЈ И САДРЖАЈИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ	37
Петар Рајчевић МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА РАД И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ УСПЕХ	51
Јелена Круљ Драшковић МЕТОДОЛОШКИ ОКВИРИ ДИДАКТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА У НАС – ДРУГА ПОЛОВИНА XX ВЕКА	65
Живорад Миленовић THE TEACHING STYLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS	73
Бошко Миловановић, Мирјана Стакић ВЕРСКА НАСТАВА У СРБИЈИ ОД 2001. ДО 2015. ГОДИНЕ	83
Срђан Словић ХЛАДНОРАТОВСКИ И ПОСЛЕХЛАДНОРАТОВСКИ КОНЦЕПТ БЕЗБЕДНОСТИ У ЕВРОПИ	93

Миљана Павићевић, Данијела Петровић РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ФОРМАЛНОГ, НЕФОРМАЛНОГ И ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА	103
--	-----

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић ЛИК ЛУТКЕ КАО ВАСПИТНО – ДИДАКТИЧНО СРЕДСТВО У СТВАРАЛАШТВУ ЈАНЕ ЈАЗОВЕ	117
Снежана Башчаревић АНДРИЋЕВА ПОЕТИЧКА НАЧЕЛА	123
Мирјана Стакић ДИЈАХРОНА И СИНХРОНА ПЕРСПЕКТИВА У ИСТОРИЈИ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ	137
Слађана В. Алексић ХЕРМЕНЕУТИКА И ПОЕЗИЈА	143
Миљан Миљковић ЈЕЗИК И КУЛТУРА	153
Милена Видосављевић УЛОГА ИГРЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА	165
Драгана Спасић, Јелена Бабић Антић, Милица Спасић Стојковић ADVERB OR ADVERBIAL PHRASES – STRUCTURE, MEANING, FUNCTION	177

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО - МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Алија Мандак ТЕЖИНСКАПРОЈЕКТИВНА РАВАН РЕДА 16 И ТОТАЛНО СИМЕТРИЧНА (2, 16 – 1)-МУЛТИКВАЗИГРУПА	195
---	-----

Синиша Минић, Мирјана Воркапић
ИНФОРМАТИКА У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ
МАТЕМАТИКЕ ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂИХ РАЗРЕДА
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ **203**

Даниел Романо
ЈЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ О СТУДЕНТСКИМ
КОНСТРУКЦИЈАМА ФОРМУЛЕ СА ЛОГИЧКОМ
ИМПЛИКАЦИЈОМ И ЊЕНОМ КОНТРАПОЗИЦИЈОМ **217**

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Невенка Зрнзевић, Јована Зрнзевић, Вуко Лакушић
РАВНО СТОПАЛО – НАЈЧЕШЋИ ДЕФОРМИТЕТ
КОД УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА **227**

Драгана Васиљевић, Тихана Вукичевић, Маја Стоисављевић
СТАЊЕ УХРАЂЕНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ
ШКОЛСКОГ УЗРАСТА **237**

Маријана Вујовић, Слађана Видосављевић
КОМПАРАЦИЈА САДРЖАЈА ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА
И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У
ПРОГРАМИМА ЦРНЕ ГОРЕ И РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ **247**

Зорица Гајтановић, Ваит Ибро
АНАЛИЗА УЏБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД
ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА СТАНДАРДИМА Д-ГРУПЕ **263**

Биљана Павловић, Драгана Цицковић Сарајлић
СПЕЦИФИЧНОСТИ И ЗНАЧАЈ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА
ДЕЦЕ УЗРАСТА ДО ТРИ ГОДИНЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ
УСТАНОВИ **289**

Снежана Перишић, Јована Томић
УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОРТФОЛИЈА У ПРАКТИЧНОМ И
ПЕДАГОШКОМ ОСПОСОБЉАВАЊУ НАСТАВНИКА **303**

Батица Николић	
РАЗМЕНОМ ПРОФЕСИОНАЛНИХ ИСКУСТАВА УЧИТЕЉА ДО ИНОВАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ	315

ПРИКАЗИ

Петар Рајчевић	
ДР НЕБОЈША МАЦАНОВИЋ: ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ, УДРЖЕЊЕ НАСТАВНИКА И САРАДНИКА УНИВЕРЗИТЕТА У БАЊОЈ ЛУЦИ ЕВРОПСКИ ДЕФЕНДОЛОГИЈА ЦЕНТАР, БАЊА ЛУКА, 2015.	323

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА	329
-------------------	-----

УВОДНИК

У Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу, број 9, пристигли радови разврстани су у поглавља: друштвене науке, језици и књижевност, природно-математичке науке, методике извођења наставе и прикази. Осим радова професора и асистената ове установе објављују се и радови сарадника са других сродних институција и делова Републике Србије, Републике Црне Горе и Републике Босне и Херцеговине (Републике Српске). Девети број часописа потписује 27 аутора.

Радови из области друштвених наука чине први део Зборника. Подручја су разноврсна. На пример: повезаност организационе социјалне одговорности и неких значајних фактора са спремношћу за перманентно образовање, групни облик рада у настави глуве деце, потреба, значај и садржаји моралног васпитања у млађим разредима основне школе, мотивација ученика основне школе за рад и васпитно-образовни успех, методолошки оквири дидактичких истраживања у нас – друга половина 20. века, *the teaching styles of primary school teachers*, верска настава у Србији од 2001. до 2015. године, хладноратовски и послехладноратовски концепт безбедности у Европи, разлике између формалног, неформалног и информалног образовања.

Други део Зборника број 9 окупља радове који су посвећени подручју језика (српског и страних) и књижевности. Теме су: лик лутке као васпитно-дидактичко средство у стваралаштву Јане Јазове, Андрићева поетичка начела, дијахрона и синхрона перспектива у историји српске књижевности за децу и младе, језик и култура, занимљивости из енглеског језика, улога игре у настави страних језика.

Трећи део садржи радове из подручја природно-математичких наука. Теме у овом поглављу су: тежинска пројективна равна реда 16 и тотално симетрична (2 16-1) мултиквази група, једно истраживање о студентским конструкцијама формуле са логичком импликацијом и њеном контрапозицијом, информатика у програмираној настави математике за ученике млађих разреда основне школе.

У четвртм делу налазимо радове посвећене методикама извођења наставе: равно стопало – најчешћи деформитет код ученика млађег школског узраста, анализа уџбеника математике за трећи разред основне школе према стандардима Д-групе, специфичности и значај музичког васпитања деце узраста до три године у предшколској установи, улога и значај портфолија у практичном и педагошком оспособљавању наставника,

стање ухрањености ученика млађег школског узраста, разменом професионалних искустава учитеља до иновативности у образовању.

У оквиру приказа, овом приликом, приказана је књига доц. др Небојше Мацановића из Републике Српске. Описују се теме које заокупљају пажњу савремених истраживача на подручју педагошког рада, наставника на свим нивоима образовања, родитеља и друштва у целини. Зато књига и носи наслов Педагошке актуелности.

Као и у претходним и у овом броју часописа теме су разноврсне, актуелне и занимљиве. Примећује се све веће интересовање спољних сарадника да објављују своје радове у овом зборнику. Сви су позвани да и у наредном периоду ту сарадњу још више побољшају и прошире Уз поштовање прописаних стандарда и залагање за унапређивање квалитета.

Уредништво Зборника

ПРВИ ДЕО
ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Проф. др Александар Милојевић¹

Доц. др Емилија Марковић²

Радојица Вешовић³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПОВЕЗАНОСТ ОРГАНИЗАЦИОНЕ СОЦИЈАЛНЕ ОДГОВОРНОСТИ И НЕКИХ ЗНАЧАЈНИХ ФАКТОРА СА СПРЕМНОШЋУ ЗА ПЕРМАНЕНТНО ОБРАЗОВАЊЕ

Апстракт: У условима модерног пословања, перманентно образовање јесте неопходно за успешно деловање на раду. Променљивост технологија и окружења намеће ове потребе. На спремност за перманентно образовање утиче велики број фактора, али један од значајних јесте социјална одговорност запосленог појединца према организацији у којој ради, те смо то узели као централни проблем овог истраживања. Уз то, бавили смо се и повезаношћу неких других фактора, попут социодемографских са спремношћу за перманентно образовање. Резултати истраживања показују повезаност организационе социјалне одговорности, у обе њене димензије- алтруизам и савесност- са спремношћу за перманентно образовање. Такође, степен образовања, висина зараде, радно место и облик власништва над предузећем имају утицај на ову спремност.

Кључне речи: организациона социјална одговорност, перманентно образовање, спремност на перманентно образовање, алтруизам, савесност.

ТЕОРИЈСКИ КОНТЕКСТ ПРОБЛЕМА

Социјалну одговорност запосленог појединца према организацији Смит, Орган и Нир дефинишу као дискреционо индивидуално понашање које није директно регулисано формалним системом награђивања и које доприноси ефективном функционисању организације (Smith, Organ, Near; Barbutoatal; 2001: 539). Орган каже: „под дискреционошћу подразумевамо да овакво понашање није неизбежни захтев улоге или описа посла, односно није јасно спецификовано уговором између запосленог и организације; ово

¹ topola948@gmail.com

² emamma@live.com

³ radojica.vesovic@pr.ac.rs

понашање је ствар личног избора, тако да његово изостајање генерално није кажњиво” (Organ: Podsakoffatal: 2000: 513). Овај концепт одговара ономе који су дефинисали Кац и Кан (Katz, Kahn; VanDyne, LaPine:1998: 106), а који је назван *понашањем ван улоге*. За разлику од понашања унутар улоге, које је очекивано и засновано на регуларним захтевима посла, а његово неспровођење повлачи казну, понашање ван улоге је дискреционо и позитивно. То је понашање које је „усмерено на добробит организације, дискреционо и излази изван постојећих очекивања од улоге” (Dyne: Chien, M.H, 2011). Оно није унапред спецификовано описом посла, није предвиђено у формалном систему награђивања и не доводи до казне када изостаје. Слично понашање Барбуто (Barbutoatal, 2001:539) назива *понашањем ван зоне утицаја*, а Борман и Мотовидло (Borman, Motowidlo: Organ, 1995: 776) *контекстуалним понашањем* (на супрот „понашања усмереног на задатак”) које обликује организациони, психолошки и социјални контекст који подржава активности и процесе у организацији. Потом, Борман и Ван Скотер (Borman, VanScoter: Jahangir, Akbar, Naq, 2004: 78) истичу да се контекстуално извођење може поделити у две категорије, интерперсонална фацилитација и посвећеност послу, што је слично Органовим факторима интерперсоналне и организационе усмерености. Још један термин за опис блиског понашања уводе Бриф и Џорџ (Brief, George: Organ, Podsakoff, MacKenzie, 2006: 32) називајући га *организациона спонтаност*, а она обухвата иновативна и спонтана понашања попут кооперативности, волонтерске конструктивности, стварања идеја, саморазвоја итд. која доприносе организационој ефикасности.

У основи социјалне одговорности запосленог, Риокс и Пенер (Rioux, Penner: Finkelstein, Penner, 2004) проналазе три мотива: **просоцијалне вредности** – жељу да се помогне другима и да се буде прихваћен од њих; **бригу за организацију** – понос због припадања датој организацији и позитивна осећања према њој; **остављање утиска на менаџмент** – жеља да се буде опажен као користан и спреман за пружање помоћи како би се добила награда. Посебно место у литератури заузима концепт проактивне личности. Анализа разних истраживања показује да је оваква личност повезана са различитим индивидуално и организационо повезаним резултатима. Овакве личности активно делују у обликовању и манипулисању средином како би оствариле циљеве. Оне не чекају пасивно доток информација, већ траже могућности да их саме нађу (Li, N, Ling, J, Crant, M. J, 2010: 396).

Социјалну одговорност појединца према организацији чине два фактора. Први је **алтруизам** или, како је касније назван, „*понашање помагања*”, под утицајем критичара који су истицали да је алтруизам само мотив који лежи у основи датог понашања. Овај фактор укључује помагање новозапосленим радницима да науче посао, помагање презаузетим колегама

да га обаве, помоћ у решавању проблема итд. Други фактор, најпре назван **савесност**, а касније, „генерална сагласност” (генерално прихватање) није толико усмерен на индивидуу, већ пре на групу, одељење или организацију. Он обухвата долажење на посао у тачно време, низак апсентизам, избегавање пауза које нису неопходне или сувишних разговора итд. Савесност не подразумева само строго придржавање правила и норми, већ представља и одраз осећања припадности организацији. Дакле, овде се не ради о пукој послушности, већ о лојалности и привржености организацији.

Социјално одговорно понашање запослених има неке основне карактеристике. Оно је просоцијално, везано за проактивне личности, спада изван формално очекиване улоге, контекстуално је – ствара оквир за понашања која посредно погодују извршењу задатака, добровољно је и нема директне везе са наградом и казном. Једна од основних димензија му је саморазвој. Овде налазимо очекивану директну повезаност социјално одговорног понашања у организацији и спремности појединца за перманентно образовање. Без конативног елемента у континуираном учењу нема нашег саморазвоја. Ако је проактивна личност она која трага за одговорима, информацијама, решењима, то не може учинити другачије него учењем, те претпостављамо да је на њега и спремна. Ако личност креира контекст у коме ће деловати у свом доприносу раду организације, такође је спремна на учење, јер променљивост услова захтева стварање нових контекста које без сталног усавршавања не можемо постићи. Оно што је посебно важно са становишта перманентног образовања је праћење образовних потреба, те стварање „учећег” контекста у „учећим” организацијама.

Спремност за самоусмеравано учење је дефинисана као „степен у коме индивидуа поседује ставове, способности и карактеристике личности које су потребне за самоусмеравано учење” (Wiley, 1983: Fisher, M, King, J, Tague, G, 2001: 517). Учење одраслих започиње када су постојећа знања и вештине недовољни у новим околностима и у очекивању да ће нам нова знања помоћи у решавању проблема (Kungu, K, 2010: 34).

Као факторе, нађене у разним истраживањима као утицајне на мотивацију учења одраслих, Савићевић (Савићевић, М.Д, 2007: 224) наводи старост, претходно образовање и занимање. Старије особе су конзервативније, несклоне променама, са устаљеним и готово непроменљивим ставовима, те је и њихова мотивација нижа. Канфер и Акерман (Kanfer, Ackerman, 2004: Kanfer, R, Chen, G, Pritchard, D.R, 2008: 407) ово смањење мотивације повезују са падом осећања самоефикасности старијих, а ово аргументују падом флуидне интелигенције и споријим процесуирањем информација које доводе до смањеног самопоуздања у погледу способности учења нових материјала. Нижи степен претходног образовања везан је за ниже квалификације, ниске приходе и лоше образовне могућности. Овај лошији социо-економски статус, такође, умањује

мотивацију. Слично је и са професијама које су углавном везане за степен образовања. Оне које захтевају виши степен погодују мотивацији и обратно. Такође, као разлози учења одраслих наводе се задовољење обавезе према друштвеној средини, постизање поштовања и самопоштовања, постизање задовољства, заинтересованост, материјална корист, жеља за афирмацијом и др.

МЕТОД ИСТРАЖИВАЊА

Ово истраживање спроведено је на узорку од 401-ог испитаника из различитих области пословања: здравство, просвета, државна администрација, банкарство, судство, адвокатура итд. Истраживање је спроведено током 2014. године на територији Београда и Ниша.

За испитивање *организационе социјалне одговорности* направљен је упитник (ОСО) у виду скале Ликертовог типа, за потребе овог истраживања. Упитник се састоји од четрнаест ајтема и садржи две подскеле које мере два фактора организационе социјалне одговорности: алтруизам и савесност. Свака подскала садржи по седам ајтема.

За испитивање поузданости инструмента коришћен је Cronbach Alpha коефицијент. На испитиваном узорку коефицијент поузданости за скалу која мери димензију алтруизма износи $\alpha=0.869$. Подаци ајтем анализе могу се наћи у Табели 7 у Прилогу А. Такође, коефицијент поузданости који мери савесност износи $\alpha=0.636$.

За испитивање *спремности за перманентно образовање* такође је сачињен упитник за потребе овог истраживања (СЗПО). Упитник је конципиран као скала Ликертовог типа, са осамнаест ајтема и петостепеном скалом одговора, као и претходна два. Заснован је на општим карактеристикама перманентног образовања, и то су добровољност, усмереност на искуство и самоусмереност.

За испитивање поузданости инструмента коришћен је Cronbach Alpha коефицијент. На овом узорку он износи 0.833.

У истраживање је убачен и низ варијабли (пол, године старости, степен образовања, економски статус, брачни статус, године радног стажа, радно место, облик власништва над предузећем, област пословања: здравство, просвета, државна администрација, банкарство, друго) ради испитивања њихове повезаности са спремношћу за перманентно образовање.

За обраду добијених података коришћени су *коефицијенти корелације и анализа варијансе*.

РЕЗУЛТАТИ ИСТРАЖИВАЊА

Испитивање повезаности организационе социјалне одговорности са спремношћу на перманентно образовање даје следеће резултате:

Табела 1. Повезаност организационе социјалне одговорности (алтруизма и савесности) и спремности на перманентно образовање.

	Алтруизам	Савесност	ИндексОСО
Перманентно образовање	.492	.334	.539
	.000	.000	.000

Обе димензије организационе социјалне одговорности – алтруизам и савесност, као и укупни индекс организационе социјалне одговорности показују се значајно, на нивоу 0.01, предикторима спремности на перманентно образовање.

Корелације показују позитивну повезаност алтруизма ($r=.492$) и савесности ($r=.334$) са спремношћу на перманентно образовање. Укупни индекс организационе социјалне одговорности показује највишу повезаност са спремношћу на перманентно образовање.

Табела 2. Повезаност пола испитаника и спремности за перманентно образовање

		Пол
Перманентно образовање	Pearson Correlation	.078
	Sig. (2-tailed)	.120
	N	401

Пол испитаника не показује своју значајност за спремност на перманентно образовање.

Табела 3. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника различитих старосних група

Перманентно образовање	до 25 год.	71.21	11.013	2.527
	од 26 до 35 год.	70.09	9.225	.884
	од 36 до 45 год.	69.35	9.243	.817
	од 46 до 55 год.	69.31	8.977	.856
	више од 55 год.	66.31	9.452	1.598
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 4. Године старости и спремност на перманентно образовање – разлике

			df	F	Sig.
Перманентно образовање * Старост	Између група (Комбинација)		4	1.304	.268
	Унутар група		396		
	Укупно		400		

Ни варијабла „година старости” не показује значајност за спремност на перманентно образовање.

Табела 5. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника различитог степена образовања

Перманентно образовање	Основна школа	61.00	5.598	2.799
	Средња школа	67.44	8.815	.750
	виша школа	68.76	9.565	1.169
	Висока школа	70.25	9.241	.715
	Мастер или докторат	77.04	6.834	1.367
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 6. Степен образовања и спремност на перманентно образовање – разлике

			df	F	Sig.
Перманентно образовање * Образовање	Између група (Комбинација)		4	7.459	.000
	Унутар група		396		
	Укупно		400		

Када је у питању степен образовања испитаника, међу њима постоји значајна разлика (на нивоу.019) у погледу спремности на перманентно образовање.

Табела 7. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника различитог економског статуса

Перманентно образовање	до 25000 дин.	70.11	8.516	1.073
	26000 до 50000 дин.	67.38	9.288	.621
	51000 до 75000 дин.	71.71	9.168	1.025
	преко 75000 дин.	75.53	6.666	1.143
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 8. Економски статус и спремност на перманентно образовање – разлике

			df	F	Sig.
Перманентно образовање * Зарада	Између група (Комбинација)		3	11.018	.000
	Унутар група		397		
	Укупно		400		

И висина месечних прихода значајно (на нивоу .01) утиче на спремност на перманентно образовање. Најмању спремност изражавају испитаници са просечним приходима (25000 до 50000 дин). Испитаници са вишим приходима, посебно они са преко 75000 дин. исказују већу спремност за усавршавање.

Табела 9. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника различитог брачног статуса

Перманентно образовање	ожењен/удата	68.79	9.768	.583
	неожењен/неудата	71.44	8.141	.878
	разведен-а	68.88	7.117	1.221
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 10. Брачни статус и спремност на перманентно образовање – разлике

			df	F	Sig.
Перманентно образовање * Брачни статус	Између група (Комбинација)		2	2.766	.064
	Унутар група		398		
	Укупно		400		

Брачни статус испитаника не даје статистички значајну разлику између категорија у односу на спремност на перманентно образовање.

Табела 11. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника различитих година радног стажа

Перманентно образовање	до 10 год.	70.03	9.731	.789
	10 до 20 год.	68.24	9.092	.813
	преко 20 год.	69.68	8.883	.798
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 12. Године радног стажа и спремност на перманентно образовање – разлике

		df	F	Sig.
Перманентно образовање * Стаж	Између група (Комбинација)	2	1.383	.252
	Унутар група	398		
	Укупно	400		

Ни године радног стажа се не показују значајним за спремност на перманентно образовање.

Табела 13. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника на различитим радним местима (руководиоци и извршиоци)

Перманентно образовање	руководилац	72.37	9.410	1.225
	извршилац	68.85	9.179	.496
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 14. Повезаност радног места и спремности на перманентно образовање

		Радно место
Перманентно образовање	r	-.135
	sig	.007

Резултати показују да су руководиоци значајно (на нивоу .01) спремнији на перманентно образовање у односу на извршиоце.

Табела 15. Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника у односу на облик власништва над предузећем у коме раде (државно, приватно)

Перманентно образовање	Државно предузеће	68.26	8.766	.507
	Приватно предузеће	72.61	10.028	.993
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 16. Повезаност облика власништва над предузећем у коме испитаник ради и спремности на перманентно образовање

		Статус предузећа
Перманентно образовање	r	.204
	Sig.	.000

Перманентном образовању су значајно, на нивоу.01, склонији запослени у приватним предузећима у односу на државна.

Табела 17. *Израженост спремности на перманентно образовање код испитаника запослених у различитим областима пословања*

Перманентно образовање	здравство	70.24	9.332	1.050
	просвета	69.09	9.611	1.157
	банкарство	69.49	10.992	1.456
	Државна администрација	69.14	8.823	.915
	Друго	69.01	8.522	.840
	Укупно	69.36	9.286	.464

Табела 18. *Област пословања и спремност на перманентно образовање – разлике*

	df	F	Sig.
Перманентно образовање *	4	.243	.914
Област пословања	396		

Област у којој су испитаници запослени не показује значајност у погледу спремности на перманентно образовање.

ДИСКУСИЈА

Спремност на перманентно образовање је блиска савесности, као димензији одговорног понашања, јер подразумева свест о томе да је, осим редовног присуства на послу, потребно и нешто више. Потребно је пратити трендове у области, пратити промене и стално се усавршавати, како би била остварена организациона постигнућа. Она је блиска и алтруизму, јер да бисмо могли помагати другима у раду, пре свега морамо имати компетенције и исте стално развијати. Потребна је и свест о томе да доста учења треба сами да иницирамо, јер ако желимо да помогнемо организацији као целини, а утврђено је (Brief, Motowidlo: Davila, Fikenstein, 2010: 278) да је просоцијално понашање усмерено на добит појединаца, група и организације, онда не можемо чекати да само она покреће тренинге или друге форме обучавања.

Гибсон (Gibbsonetal, 1980) проналази, истражујући групу експерата у областима за које нису имали претходно формално образовање, већ су га касније сами стекли, да их, између осталог, одликују посебна морална и филозофска начела попут принципијалности, интегритета, осетљивости за друге и алтруизма. Орган и Рајан (Organ, Ryan, 1995: 795) говоре о томе да, у најширем смислу, основни предиктор организационог понашања ван прописане улоге јесте морал.

Неки аутори (Finkelstein, Penner: Finkelstein, 2006) организациону социјалну одговорност повезују са идентитетом улоге, говорећи о постојању високе корелације између идентитета и обе димензије организационо одговорног понашања. Они саопштавају постојање идентитета „организационог грађанина” као дела селф-концепта, а он није ништа друго

до човек који жели да буде корисни припадник организације и да помаже колегама. Као неке од мотива за ангажовање у перманентном образовању, између осталих, Кар (Carri: Oliviera-Pires, 2009: 134) истиче социо-емоционалну мотивацију која се огледа у учешћу у учењу ради успостављања социјалних контаката, интегрисања у групу и ојачавања веза, и мотивацију идентитета, као учење зарад компетенција које доприносе очувању или промени идентитета, а у односу на жељену социјалну слику. Овде можемо претпоставити да постоји деловање неких посредних фактора, попут мотива за припадањем, или мотива за поштовањем између одговорног понашања и перманентног учења. Учешће у учењу нам даје компетенције које нам могу помоћи и да будемо прихваћени и да задобијемо поштовану социјалну позицију „стручњака”.

Нека истраживања, заснована на Кацовом раду, а која су спровели Џорџ и Бриф (George, Brief: Podsahoff, McKenzie, Bachrach, 2000: 525) проналазе да је саморазвој посебна димензија организационе социјалне одговорности. За њих, то је добровољно понашање запослених који се ангажују ради унапређивања својих знања, вештина и способности. Ово укључује трагање за учешћем у различитим курсевима и тренинзима, праћење нових достигнућа у области у којој неко ради, или учење потпуно нове групе вештина, што ће појединцу дати веће могућности да доприноси организацији. Овде је значајна иницијатива појединца и спремност на промену. Када се мењају стандарди пословања, чешће се мењају захтеви радног места него људи, те је потребна промена у људима.

Фридман (Friedman: Dierkesatal, 2001:404), када говори о запосленом који се континуирано образује, описује га као индивидуу која је: проактивна, али рефлективна; са високим аспирацијама, али реална по питању ограничења; критична, али привржена; независна, али кооперативна. Овде можемо препознати особине које карактеришу организационо социјално одговорну индивидуу. Проактивност, кооперативност, приврженост јесу директни предиктори одговорног понашања, а видимо и ангажовања у процесу учења. Испитујући постојеће димензије одговорног понашања, Ходсон (Hodson: www.library.lnedu.hk) проналази шест типова социјалне одговорности запослених од којих су три: коришћење заједничког знања како би се олакшали продукти, кооперација и обучавање колега. Ови типови понашања су повезани са алтруизмом, али и представљају начин на који одрасли уче, те такође поткрепљују тезу о вези социјалне одговорности и перманентног образовања.

У односу на друге значајне факторе, своју значајност за спремност за перманентно образовање показују степен образовања, стручна спрема, радно место и облик власништва над предузећем. Када је у питању степен образовања испитаника, међу њима постоји значајна разлика у погледу спремности на перманентно образовање. Добијени налаз очекивано показује

да што већи степен образовања имају, то су испитаници спремнији на перманентно образовање. Из табеле са аритметичким срединама се може видети упадљива предност испитаника са мастер или докторским образовањем у односу на све остале.

И висина месечних прихода значајно утиче на спремност на перманентно образовање. Најмању спремност изражавају испитаници са просечним приходима. Испитаници са вишим приходима, посебно они са преко 75000 дин. исказују већу спремност за усавршавање, могуће зато што припадају образованијима, или процењују да су им приходи и резултат уложених напора у учење. Такође, и најмање плаћени показују већу спремност од просечно плаћених радника, што може бити резултат антиципације напредовања и бољег финансијског статуса, уколико се даље образују. Изгледа да испитаници просечних примања имају највише конформистички став релативног задовољства и избегавања улагања напора.

Резултати показују да су руководиоци значајно спремнији на перманентно образовање у односу на извршиоце. Ова веза може бити узрочно-последична у смислу постављења руководиоца услед веће стручности, као и њихове свести о потреби саморазвоја како би се одговорило захтевима вођења предузећа.

Перманентном образовању су значајно, склонији запослени у приватним предузећима у односу на државна. И ово може бити последица веће сигурности запослених из државних предузећа у погледу сталности запослења, те процене да ће посао имати и без додатних образовних улагања.

Иако нека истраживања показују (Jones, Meredith: Kanfor, Chen, Pritchard, 2008: 408) да су средње вредности особина пријатности, екстровеизије и отворености за нова искуства ниже код старијих радника, те је мање вероватно да ће се они укључивати у тренинге и друге облике обуке, наше истраживање не показује сличне ефекте.

ЗАКЉУЧАК

Организациона социјална одговорност у нашем истраживању је презентована социјалном одговорношћу запосленог појединца према организацији у којој је запослен. Иако су различита истраживања пронашла већи број фактора који могу бити предиктори организационе социјалне одговорности, једина два која су се доследно потврђивала у свима истраживањима јесу алтруизам и савесност, те су они увршћени у предикторе организационе социјалне одговорности у нашем истраживању. Она је уско повезана са посвећеношћу појединца организацији, што је предуслов мотивисаности и стварног ангажовања на раду, те и ефикасности организације. Перманентно образовање, такође, представља приоритетни фактор успешности у пословању. Из наведених разлога, сматрали смо значајним повезивање ове две варијабле и утврђивање њихових међусобних

односа. Такође, и други фактори попут старости, година стажа, образовног статуса, брачног статуса и сл. могу утицати на спремност за перманентно образовање.

Резултати овог истраживања показују значајну повезаност организационе социјалне одговорности у обе њене димензије алтруизма и савесности са спремношћу за перманентно образовање. Такође, показује се да више образовани показују већу спремност за перманентно образовање од ниже образованих, као и да су радници са највишим и најнижим примањима спремнији да континуирано уче од оних са просечним примањима. Такође, руководиоци показују ову спремност више од извршиоца, као и запослени у приватним предузећима у односу на запослене у државним предузећима.

Литература

- Barbuto, E.J, Brown, L.L, Wilhite, S.M, Wheeler, W.D.(2001): Testing the Underlying Motives of Organizational Citizenship Behaviors: A Field Study of Agricultural Co-Op Workers, 28th Annual National Agricultural Education Research Conference, December 12, 2001, page 539-553.
- Van Dyne, L, LaPine, A.J. (1998): Helping and voice extra-role behavior: Evidence of construct and validity, *The Academy of Management Journal*, Vol.41, No.1, Feb.1998, 106-118.
- Gibson, M, Bailey, A, Comeau, P, Schmuck, J, Seymor, S, Wallace, D. (1980): Toward a Theory of Self-directed Learning: a Study of Experts Without Formal Training, *Journal of Humanistic Psychology*, No.20, 41-56.
- Davila, C, Finkelstein, A.M. (2010): Predicting organizational Citizenship Behavior from the Functional Analysis and Role Identity Perspective: Further Evidence in Spanish Employess, *The Spanish Journal of Psychology*, Vol. 13, No. 1, 277-283.
- Dierkes, M, BerthoinAntal, A, Child, J, Nonaka, I. (2001): *Handbook of Organizational Learning & Knowledge*, New York, Oxford University Press Inc.
- Jahangir, N, Akbar, M.M, Haq, M. (2004): Organizational Citizenship Behavior: Its Nature and Antecedentes, *BRAC University Journal*, Vol.1, No.2, 75-85.
- Kanfer, R, Chen, G, Pritchard, D.R. (2008): *Work Motivation, Past, Present and Future*, New York, London, Routledge – Taylor& Francis Group.
- Kungu, K.K. (2010): *Readiness for Lifelong Learning of Volunteers with a 14-H Youth Development Program in the Southern Region of the United States*, Louisiana, Louisiana State University.
- Li, N, Liang, J, Crant, J.M. (2010): The Role of Proactive Personality in Job Satisfaction and Organizational Citizenship Behavior: A Relational Perspective. *Journal of Applied Psychology*, Vol.95, No.2, 395-404.
- Organ, W.D, Ryan, K. (1995): A Meta-analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior, *Personel Psychology*, No.48, 775-802.

- Organ, W.D, Podsakoff, M.Ph, MacKenzie, B.S. (2006): *Organizational Citizenship Behavior Its Nature, Antecedents and Consequences*, London, SAGE Publications.
- Podsakoff, M.Ph, MacKenzie, B.S, Paine, B.J, Bachrach, G.D. (2000): Organizational Citizenship Behavior: Critical Review of the Theoretical and Empirical Literature and Suggestions for Future Research, *Journal of Management*, Vol. 26, No. 3, 513-555.
- Savićević, M. D. (2007): *Osobnosti učenja odraslih*, Beograd, Zavod za udžbenike.
- Finkelstein, A.M, Penner, A.L. (2004): Predicting Organizational Citizenship Behavior: Integrating the Functional Role Identity Approach, *Social Behavior and Personality*.
- Finkelstein, A. M. (2006): Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior: Motives, Motive Fulfillment and Role Identity, *Social Behavior and Personality*, Vol. 34, Issn. 6, 603-616.
- Ficher, M, King, J, Tague, G. (2001): Development of self-directed learning readiness scale for nursing education, *Nourese Education Today*, No.21, 516-525.
- Chien, M. H, A Study to Improve Organizational Citizenship Behavior, www.mssanz.org.au, 12.09.2011.
- Hodson: www.library.hk

RELATIONS BETWEEN ORGANIZATIONAL SOCIAL RESPONSIBILITY AND SOME IMPORTANT FACTORS AND A WILL FOR PERMANENT EDUCATION

Summary: *In the conditions of modern living permanent education is necessary for a successful work. The need for it is forced by the changeability of technology and environment. A great number of factors effect the will for permanent education but the social responsibility of an employed individual towards his/her organization is one among the most important ones, that is why it was taken as a central topic of this research. We have also dealt with relations of some other factors such as social and demographic ones with permanent education. Results of our research show relations of organisational social responsibility in its both dimensions – altruism and conscientiousness - with the willingness for permanent education. A degree of education ,amount of pay, place of work and a type of ownership of enterprize also have influence on the will.*

Key words: *organisational social responsibility, permanent education, will for permanent education, altruism, conscientiousness.*

Проф. др Радомир Арсић⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ГРУПНИ ОБЛИК РАДА У НАСТАВИ ГЛУВЕ ДЕЦЕ

***Апстракт:** Групни рад је врло стари облик наставе који је настао пре увођења разредне наставе. Овај рад је изузетно добар за стицање знања, и иако је повезан за рад у групи он поспешује индивидуални рад. Овај облик рада навикава ученике на промене радних навика, повећава њихово самопоуздање, развија појединачне одговорности, поспешује комуникацију и навикава ученике да пружају помоћ једни другима истовремено продубљујући односе између њих. Наставници у већини сматрају да ученици групним радом стичу довољно знања и да је оно квалитетно, међутим, наставници нису склони да довољно употребљавају групни рад у школама за глуву децу. Исто тако и ученици су процењивали да се групни рад не користи довољно али исто и да њима више одговарају неки други облици рада, поготову где наставници имају главну реч и где се они свде на пасивне посматраче. Рад се бави теоријским основама примене групног рада у школама у којима се образују глува деца која раде по посебном наставном плану и програму.*

***Кључне речи:** глуво дете, групни рад, настава, образовање.*

Групно учење није нова идеја, иако се израз "групни рад" у педагошкој терминологији појављује тек крајем XIX века, сама идеја групног рада је много старија. Још се у учењу Талмуда каже да се само уз сарадника у учењу оно може успешно савладати. Сократ је такође обучавао мале групе својих ученика у расправама а филозоф Сенека је остао упамћен по изреци "Када поучаваш, учиш двоструко" (Johnson i Johnson, 1998.). У школама реформације наилазимо на покушаје да се велики број ученика разбије у мање групе у којима су радили помагачи или ментори, врло често су то били старији ученици који су помагали у настави. У Енгеској је позната Bell-Lancasterova метода у којој су се у учењу спаривали бољи и слабији ученици у мањим групама (уз помоћ и присуство помагача). У немачким школама у XVIII и XIX веку постојао је састав помагача (овде разликујемо помагаче који се старају о дисциплини и они који учествују у настави), њихова улога је била обучавање већ помагање у увежбавању и понављању, на тај начин помажући слабијима од себе морали су и сами добро савладати градиво.

⁴ radomir.arsic@pr.ac.rs

У реформама америчког школства крајем XIX века John Dewey посебно истиче склоност ка групном раду, он је уочио да деца у групама, изван наставе на природан начин задовољавају своју потребу за активношћу међу вршњацима. На овај начин организацијом рада у групама вршњака, и наставни процес и учење могу се учинити природнијим. Након њега склоност ка групном раду протеже се и у Пројект плану, Далтон и Винтека плану. Идеје групног рада најдоследније се спроводе у Пројект плану, код Далтон плана ипак је важнија индивидуалност ученика, иако се ради у групама, а код Винтека плана група је првенствено у функцији социјалног васпитања а мање за стицање знања (Матијевић, 2001.).

Средином XX века и нашим подручјима је постало модерно говорити о групном раду, мада је почетни занос врло брзо спласнуо, тако да готово ишчезава из наше наставне праксе (Хавелка, 1988). И када се спроводи групни облик рада, спроводи се само формално, ученици само седе заједно али нема комуникације међу њима, и свако ради за себе. Наставници нису оспособљени за овај начин рада нити имају потребне компетенције. Пољак (Пољак, 1957) се у свом чланку о односу фронталног, групног и индивидуалног рада осврнуо на проблеме и указао да није добро истицати предности једног облика рада већ избор рада у настави треба да буде на темељима доброг познавања свих предности и недостатака, како би се одабрао прави облик рада у складу са садржајима које желимо да изучавамо.

Богнар и Матијевић групни рад наводе као један од социјалних облика рада који се користи у настави. Група се према њима може састојати од 3 до 5 чланова (Богнар, Матијевић, 2002). Хавелка наводи да морамо разликовати појам скупине (већи број људи) од појма групе, јер скупина може настати и сасвим случајно и нема заједничке циљеве, док о групи се може говорити тек када дође до сврсисходне интеракције између чланова који је чине. Када су циљеви идентични онда говоримо о највећем степену интеракције међу члановима групе (Хавелка, 1988).

Хилберт Мајер (Hilbert Meyer, 2005:81), изучавајући различита емпиријска истраживања која су спровели Дан, Дегриз и Росебуш 2002. године (Danna, Diegritza i Rosenbuscha) наводи како су она показала да је групна настава боља од схватања која она ужива код практичара (наставника) али и лошија од схватања теоретичара који су се њоме бавили. Показало се да је највећи проблем успешной групној настави (групном облику наставе) управо намера, односно тежња наставника за поучавањем и контролом разреда и наставног процеса. Он даље сматра да управо тамо, где се наставник не уплиће много у групне процесе, показују се бољи успеси у учењу.

Групни облик наставног рада у настави глуве деце има специфичну улогу и значај. Настаје „када се из васпитне групе као целине издвоје три или више ученика са истим психофизичким могућностима или проблемима. То могу да буду ученици истих менталних способности, истих степена остатка

слуша за слушни тренинг, исте говорне развијености, истог говорног недостатка“ (Савић,Ивановић, 1994, 193). То практично значи да групни облик рада код глувих ученика представља самостални рад и учење у групи заснованој на подели разреда – одељења на групе које раде на заједничком решавању задатака теоријског или практичног карактера на часу, а у извесним случајевима и за време ванразредних и ваншколских активности. Оптималан број глувих ученика у групама је од три до шест, а формирају их сами глуви ученици на основу својих личних разлога (овде се мисли на: другарство, близина становања, заједнички интереси итд), или их сам наставник-сурдолог, на основу неког критеријума за који се он сам одлучи (узраст ученика, ниво интелигенције, слушни остаци, говорни статус) али водећи при томе рачуна да формиране групе на неки начин представљају „минијатуре разреда – одељења“. Школска пракса је показала да најбоље раде оне групе које формирају сами глуви ђаци, спонтано и на основу својих личних жеља и мотива. Ту слободу треба нарочито испоштовати на почетку рада по групама јер свако насилно наметнуто формирање група може код глуве деце да изазове одбојност, односно негативан став према овом облику рада. То значи да глуву децу треба најпре пустити да сама формирају групе (наравно да овде улога сурдолога није у потпуности искључена) а касније, када се деца боље упознају групе се могу и трансформирати, односно сурдолог их може мењати и у броју и по члановима а у складу са постојећим захтевима наставе.

У свакој групи постоје извесне функције као што су: руководилац (односно вођа групе), информатор или секретар итд.

Вођа групе има веома значајну улогу у раду и понашању групе. Зато често наставници-сурдолози са правом сматрају избор и улогу вође најважнијом етапом у организовању групног облика рада. Вођу групе бирају сами глуви ученици, мада некада избор врши и сам наставник-сурдолог. Практика је и у овом случају показала да је најбољи избор, избор од стране самих глувих ученика јер наставник се обично при избору руководи само једним критеријумом-школским успехом ученика који се бира. Одлични ученици поседују неоспорне квалитете за вођење групе, као што су: марљивост, свестраност, одговорност ... али такав ученик не мора да поседује и квалитете за вођење групе (није рођени вођа). Одличним ученицима недостаје квалитет практичног сналажења и већи ауторитет да сугеришу, односно заповедају, јер су они по својој уобичајеној послушности више склони поковању него одлучности.

Вођа групе мора да буде активан, сналажљив и да не поседује парализирајућу стидљивост која би га спутавала и због које би се плашио испитивања, затим да је полетан, пун идеја, да зна да тражи објашњења, да поседује организаторске способности.

Наставник, сурдолог треба да има утицај на вође групе и да преко њих врши управљење и контролу рада група. У том циљу често се организују са вођама група који износе своје мишљење, ставове или ако је потребно траже интервенције и помоћ од стране наставника. наставник сурдолог, мора чешће да контролише избор вођа групе и уколико је то потребно да их смењује. Такође, и сама група може и треба да смени свога вођу уколико за то постоје оправдани разлози. Веома је корисно да се вође група повремено мењају, јер се деца веома лако уживе у улогу вође и онда постају тирани.

Примена групног облика рада захтева испуњавање и одређених услова, а то су у првом реду психолошки. Потреба за друштвом која се најчешће и огледа у потреби формирања дечјих дружина, најчешће се изражавају у периоду од 9. до 10. године живота. Како наводе теоретичари групног облика рада, та особина је и примарни услов за његово формирање, те се по њима, са овим обликом рада може почети од трећег разреда основне школе. Поред овог, психолошко-социјалног услова, потребни су и извесни васпитно-образовни услови као што је радна дисциплина, вођење бележака, служење књигом и текстом, читање географских карата и слично. Како слушно оштећена деца, због ограничења које слушно оштећење неминовно носи, овим техникама и активностима овладавају касније од чујуће деце, та се граница могућности примене групног облика рада код њих помера после трећег разреда основне школе.

Групни облик рада који се примењује у настави код деце оштећеног слуха има исту структуру и методологију као и групни облик наставног рада код деце која чују. Зато и у овом случају о формирању група се не може ништа уопштавати оно што је било важно и за једне и за друге. Групе се, и код глуве деце и ког ученика који чују, формирају по најразличитијим критеријумима (заједничка интересовања, међусобна емоционална привлачност, афинитети за поједине садржаје и делатности, социјални односи, близина становања, школски успех, степен оштећења слуха, говорни статус итд.). Наравно да треба поштовати и принцип слободног опредељења, али сурдолог никада не препушта све емоцијама својих ученика, он мора да буде активан а све његове интервенције мора да буду ненаметљиве и убедљиве.

Број ученика у групама може бити различит, а што зависи од узраста ученика, садржаја и природе задатака, снабдевености помоћним наставним средствима, величине школског простора као и осталих фактора, али тај број не прелази максималних шест ученика. Пре почетка рада сурдопедагог, као руководилац наставе упознаје све глуве ученике са програмом рада, односно са задацима које ученици треба самостално да решавају у групама. Овај програм рада сурдопедагог може да подели деци и унапред а према броју предвиђених група или пак да то уради непосредно у настави. Задатак сурдопедагога је да поред давања информација о програму рада, упуту глуве

ученике у технику рада по групама, употребу различитих извора као и начине евидентирања и приказивања резултата рада као и да им објасни сврху рада по групама. После тога, када заврши са овим општим делом, прелази на само формирање група. Формирање група се врши по неком од критеријума за који се сурдопедагог определи (врста задатка, школски успех ђака итд), мада су најпостојаније оне групе које формирају сами ученици. Упоредо са формирањем група врши се распоред и њихов размештај по одељењу, тако да чланови групе могу међусобно да сарађују (спајају се столови или размешта школски намештај) како би све било у функцији групног рада. Свака група затим добија задатак који је наставник, сурдопедагог претходно припремио према броју формираних група. Ови задаци, ради економичности рада унапред се записују на листићима папира који се деле групама и они представљају тзв. наставне или радне налоге.

Групе у разреду могу добити и исте задатке или пак свака од група решава само део заједничког задатка. Прве представљају монолитне групе у којима сви глуви ученици обрађују исту тему или задатак, или пак диференцијалне групе у којима поједине групе обављају посебне задатке који заједно чине једну логичку целину. У посебним случајевима, најчешће у природно-научним дисциплинама и производном раду, примењује се и трећи облик групног рада - рад у циклусу.

Када се обаве све потребне предрадње, групе глувих ученика прелазе на рад. Пре тога свако од група изврши унутрашњу поделу рада међусобом, тако да сви чланови групе буду ангажовани у раду (на тај начин избегава се ситуација да слаби ученици, или глуви ученици само пасивно посматрају рад у групи). Свака група бира свог руководиоца или вођу групе, кога осим деце може да изабере и наставник-сурдопедагог. Његов задатак је да координира рад у групи, организује рад унутар групе и на крају да подноси извештај о резултатима рада у групи.

Како је већ речено, групни облик рада представља самостални рад глувих ученика, али он не подразумева искључиво њихову самосталну активност. Напротив, њихов рад се изводи под контролом наставника-сурдолога који не само да контролише њихов рад, већ даје и допунска објашњења и упутства, саветује, прича, ставља примедбе на рад итд. Такође, уколико ученици осете потребу за неким објашњењем обрађују се њему за помоћ и савет (али не само њему, они се могу обратити и члановима осталих група) у решавању задатог задатка-проблема.

На крају, када све групе заврше рад на задатом проблему-задатку њихови представници су у обавези да поднесу извештај о резултатима свога рада. Извештавањем се поново прелази на фронтални облик рада, јер се једино у том облику може извршити синтеза резултата рада свих група. Заједничко евидентирање и синтензирање рада је веома важан део процеса уколико су глуви ученици радили на различитим задацима, јер се на тај

начин резултати свих група повезују у једну целину која пружа потпуну и комплетну слику добијених сазнања о постављеном проблему.

Групни облик рада у условима организације наставе по разредно-часовном систему, не изводи се независно од фронталног облика рада, већ уз његово активно коришћење. Како су у посебним школама за глуву децу одељења увек са малим бројем ученика, за разлику од редовних разреда, то би било нормално да се користи групни облик рада као самостални. Међутим, како су и посебне школе за глуву децу, преузеле разредно-часовни модел као основни организациони систем рада у коме доминира фронтални облик рада у разреду, то се групни облик рада преплиће са фронталним обликом рада. То практично значи да час почиње фронталним наступом наставника а тек затим се приступа формирању група и ради по групном облику рада, да би се на завршетку рада поново прешло на фронтални облик наставног рада.

Уколико говоримо о предностима групног облика рада у настави код глувих ученика, могу се, како наводе сурдолози, постићи најмање три педагошка циља: 1) Јачање самосталности и способности индивидуалног учења; 2) овладавање применом практичних метода; и 3) оспособљавањем за сарадњу у групи. Овако схваћена групна настава добија извесну самосталност као специјални облик који при смишљеном избору и обради наставног садржаја може имати многе предности. Пре свега, учење у групи је социјални облик, који позитивно делује на припрему глувих ученика за самостално учење и на тај начин је могуће испунити захтев да се у настави обезбеди организационо јединство активног усвајања знања као и оптимално развијање способности сваког детета. У групном облику рада се много више него у фронталном, обезбеђује уважавање диференцијалних захтева према глувим ученицима и пружа много већа могућност за кооперацију, узајамну помоћ и контролу.

Заједнички рад у групи омогућује да се на различите начине прилази решавању постављених задатака што подстиче различитост мишљења и веома позитивно делује на дечји развој. Такмичење, које се у овом облику неминовно јавља у много већем облику, неминовно мотивише глуве ученике на већу активност и постизање већег успеха. Исто тако у дискусијама, које представљају основу групног рада, изражавају се бројне противуречности и проблеми се сагледавају са више аспеката, што сам рад групе и појединца у њима чини динамичнијим и живљим. Прилажење једном истом проблему са различитих аспеката помаже глувим ученицима да одређена питања посматрају из различитих углова, свестраније их проуче и као и да прошире свој активни речник. Исто тако предност примене групног облика рада код глуве деце смањује се емоционална напетост и на тај начин се повећава капацитет учења а и међусобна комуникација поспешује сталну и директну сарадњу као и већу физичку покретљивост, што раду у групи даје једну

свежину у односу на фронтални начин рада. Рад у групи и психолошки одговара глумим ученицима, одређене развојне доби, с обзиром да се глува деца и изван школе (у слободно време) групишу ради заједничких активности (игре, спорт..). И на крају групним активностима, односно групним обликом рада глува деца самостално регулишу свој темпо рада, чиме се рад у већој мери индивидуализира.

Поред свих повољности које препоручују рад у групи за глуве ученике, морамо рећи да тај рад има и негативних страна, које се огледају, пре свега, што глуви ученици лутају у раду без директног руковођења наставника, па не запажају битне ствари од небитних. Често они истичу небитне ствари, показујући несналажљивост и неспретност у појединим ситуацијама. Такође, у раду се појављују проблем формирања саме групе с обзиром да су одељења мала и некада број ученика у разреду-одељењу је немогуће поделити, односно формирати више група, што разбија структуру групног облика рада. Примена групног облика рада има ограничења и у старосном узрасту и може се код глувих ученика примењивати само на старијем узрасту (после десете године старости) јер његова примена подразумева већу зрелост и самосталност ученика.

Приликом примене групног облика рада може да се деси да поједини, пасивни глуви ученици, само користе резултате до којих су дошли успешни ученици. Такође се могу појавити и противречности између захтева и очекивања сурдолога и индивидуалне активности појединих глувих ученика. И због ових недостатака у групном раду код глувих ученика, неопходна је наизменична примена различитих облика наставног рада, јер се једино тако може омогућити усклађивање наставних садржаја и метода са организационим облицима као и активно ученичко учење учини разноврснијим и успешнијим.

Из досадашњег разматрања може се закључити да групни облик наставног рада у школовању глувих ученика као и деце која чују, има иста обележја, односно време када се може применити, садржаје који се могу обрађивати, организациони и просторни распоред као и методологију примене. Разлика се појављује само у томе што наставни рад са глумим ученицима, применом групног облика рада, захтева много више труда и ангажовања сурдолога у припреми како себе самих тако и глувих ученика за извођење наставе по овом облику рада, јер за његову успешну реализацију је неопходна већа самосталност ученика и овладавање извесним активностима које су за глуве ученике некада претешке. То је и разлог зашто сурдолози избегавају да користе групни облик наставног рада у свом сурдолошком раду са глумим ученицима.

ЗАКЉУЧАК

Потреба за прилагођавањем наставних облика и метода у правцу већег осамостаљивања ученика у стицању знања, активне позиције ученика у настави као и индивидуализација наставе су заједничке идеје свих савремених аутора који се баве наставом и наставним процесима, па тако и сурдолога који се овим проблемима баве код деце са оштећеним слухом.

Код класичне наставе вредновање и оцењивање утиче на такмичарске односе у школи, а то је према многим истраживањима мотив само за најбоље ученике у разреду, док код осталих ученика то негативно делује на њихову мотивацију за учењем. Како глуви ученици у многим сегментима заостају за чујућим вршњацима, уколико се они нађу у редовном разреду, та њихова мотивација има много већу негативну конотацију у односу на редовне ученике.

Када се говори о компетенцијама које би ученик, по завршетку требао да поседује (често се цитира Блумова подела која се састоји из три домена: когнитивног, афективног и психомоторног), код групног рада се постижу не само задовољавање појединачних потреба већ и развој социјалних вештина, управо тамо где су глува деца због свог неразвијеног језика, умногоне хендикепирани у односу на чујућу децу. У групном раду се нужно мења и улога наставника, који сада није у ситуацији "свезнајућег извора информација" већ само помагач и модератор целог наставног процеса и који по потреби може давати повратну информацију ученицима. Због тога се много више користи дијалог између наставника и ученика, што повећава ниво буке у разреду а што онда омета глуву децу да чују информације од значаја за њихов групни рад.

Предност групног рада код глуве деце је у томе што се штеди време, и то на два начина: један је то што се групе формирају према учениковим способностима, па учитељ има много више времена за слабије ученике; а други је што код разноврсних група, када је могућа и потребна међусобна помоћ међу ученицима, слабији ученици, међу њима и глуви посебно, помоћ добијају од својих вршњака и тако превазилазе недостатке који настају у настави. При томе, и бољи ученици у раду са слабијим увежбавају и утврђују своја знања.

Литература

Арсиф, Р., (2014): „Коришћење индивидуалног облика рада у школама за децу оштећеног слуха“. *Зборник радова* Учитељског факултета у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу, број 8, Лепосавић.

- Арсич, Р. (2007): *Комуникација као основа социјализације деце оштећеног слуха*, Специјална едукација и рехабилитација број 3-4, ФАСПЕР, Београд,
- Bognar, L., Matijević, M. (2002): *Didaktika*, Školska knjiga, Zagreb.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T., (1989): *Toward a cooperative effort: A response to Slavin*, Educational Leadership, 48, 80-81.
- Matijević, M. (2001): *Alternativne škole*, Tipex, Zagreb.
- Meyer, H. (2005): *Što je dobra nastava?*, Erudita, Zagreb.
- Младеновић, В. (2006): *Индивидуализација наставе применом групног облика рада*, Образовна технологија, број 1, Српска Академија образовања, Београд
- Poljak, V. (1957): *Međusobni odnos frontalnog, grupnog i individualnog облика рада u nastavi*, Pedagoški rad, br. 1-2, Zagreb.
- Рот, Н. (1983): *Психологија групе: првенствено малих група и организација*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Савић, Љ., Ивановић, П. (1994): *Сурдопедагогија*, Дефектолошки факултет, Београд
- Havelka, N. (1988): *Psihološke osnove grupnog rada u vaspitanju i obrazovanju*, Naučna knjiga, Beograd.

GROUP-WORK IN TEACHING DEAF CHILDREN

Summary: *Group-work is a very old form of teaching which existed before introducing class teaching. This type of teaching is very good for gaining knowledge and although learning in group is emphasized it also enhances individual work. This form of learning introduces change of learning habits to the pupils, enhances their self confidence, develops their individual responsibility, enhances communication and trains students to help each other creating deeper mutual relations. Majority of teachers think that pupils gain sufficient amount of high quality knowledge in group-work, but teachers themselves do not readily use this form in teaching deaf children in schools. Although pupils also estimated that group-work was not sufficiently used, they also stated that they preferred some other forms of teaching where teacher's role is dominant so that they could be passive observers only. The paper deals with theoretical basis of group-work use in schools which educate deaf children taught according to specific curriculum.*

Key words: *deaf child, group-work, teaching, education.*

Доц. др Весна Љ. Минић⁵

Учитељски факултет Призрен – Лепосавић

Доц. др Марија М. Јовановић⁶

Филозофски факултет Ниш

ПОТРЕБА, ЗНАЧАЈ И САДРЖАЈИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ⁷

Апстракт: Суштина рада огледа се у значају моралног развоја и васпитања, његовој потреби у савременим условима живота и рада, као и фактора који доприносе, олакшавају, или ометају тај развој. Програм моралног васпитања треба да обухвати садржаје који ће задовољити разноврсне потребе и проблеме васпитаника, њихову друштвену усмереност, мотиве којима се руководе и који се налазе у основи њиховог моралног понашања. Садржаји моралног васпитања су заступљени у основној школи и могу се уочити у наставном плану и програму. Ми ћемо се у раду бавити представљањем садржаја моралног васпитања у настави: српског језика, математике, света око нас, природе и друштва, грађанског васпитања, ликовне и музичке културе. Помоћу њих се остварују морални принципи и задаци који треба да доведу до пожељних исхода. При томе, треба имати у виду да је морално васпитање усмерено на формирање целовите моралне личности и да је сваки његов део и садржај, међусобно повезан и да се често прожимају, што у њиховој примени захтева промишљено планирање и усклађивање.

Кључне речи: морално васпитање, садржаји, основна школа, потреба, млађи разреди.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Када говоримо о моралном васпитању и његовој потреби, улога основне школе у прихватању и усвајању моралних вредности је од посебног значаја. Међутим, школа није једини фактор социјализације и моралног васпитања. Различите формалне и неформалне институције и организације

⁵ minic.vesna@gmail.com

⁶ marija.jovanovic@filfak.ni.ac.rs

⁷ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“ који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, и „Одрживост идентитета Срба и националних мањина у пограничним општинама источне и југоисточне Србије“ 179013, који финансира Министарство просвете и науке Републике Србије.

утичу на формирање вредности, ставова и понашање деце. Породица, масмедији, групе вршњака, религијске институције и др. представљају значајне посреднике моралног развоја.

Морално васпитање је увек и друштвено васпитање јер припрема појединца за заједнички живот у оквиру одређених друштвених група и заједница, а друштвено васпитање је увек и морално зато што представља припрему за поштовање тих истих вредности у животу (зато се у литератури често може срести појам друштвено-морално васпитање). Морал има опште друштвени карактер јер га чине норме које су у датом друштву општеприхваћене и односе се на *све* који испуњавају одређене захтеве. Моралност не зависи само од моралног садржаја, већ и од интелектуалне способности појединца, од снаге воље која се показује како на плану сазнања тако и на плану активности и његових намера. У том смеру, од образовног система се највише очекује, и то путем давања адекватне педагошке подршке и помоћи које имају за циљ спречавање занемаривања друштвеног и моралног ангажовања деце основношколског узраста.

Садржаје моралног васпитања можемо наћи у наставном плану и програму који представља програмски континуитет наставних предмета првог, другог, трећег и четвртог разреда основног образовања и васпитања. Они су заступљени у свим предметима у основној школи. Ми ћемо се, због обима и квалитета рада бавити представљањем садржаја моралног васпитања у: настави српског језика, математике, света око нас, природе и друштва, грађанског васпитања, ликовне и музичке културе. Садржаји у наведеним наставним предметима задовољавају разноврсне потребе и проблеме деце основношколског узраста, њихову друштвену усмереност и мотиве којима се руководе у свом моралном деловању.

ПОЈАМ И ЗНАЧАЈ МОРАЛА И МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Термин *морал* потиче од латинских речи „*mos* – обичај, *mores* - владање, *moralis* - ћудоредан, моралан, док на грчком *ethos* значи обичај, а *ethikos* моралан, ћудоредан.“ (Kangrga, 1993). *Морал* као појам се употребљава у различитим значењима, зависно од тога да ли се разматра у практичном или теоријском смислу. Оно што је заједничко већини дефиниција морала је да је он „друштвена појава која се манифестије као систем норми (скуп правила), повезан с неким системом вредности, којима се регулишу односи међу људима и однос човека према себи“ (Вилотијевић, 2002). Међутим, ма колико дефиниције појма морала и моралног васпитања биле бројне, тешко је међу њима издвојити ону која би била потпуно прихватљива са становишта педагогије.

Морал је један од облика друштвеног сазнања, то је сложена и многострана појава друштвеног живота која у себе укључује принципе, норме, правила и захтеве, који одређују и регулишу понашања људи у свим

областима друштвеног и личног живота, односе према стварима и појавама реалног света, као и узајамне односе у испуњавању обавеза према друштву, одређеној социјалној групи, другим људима и самом себи. Он је, такође, и историјска појава и садржи условљене погледе и схватања људи који се исказују у облику моралних идеала и система моралних вредности. Под *моралом* се подразумева скуп опште обавезујућих норми и образаца понашања који се односе на поступке који се могу разматрати као добри или лоши. Морал се, често, одређује као врста „друштвених норми које се односе на људско понашање, а неки аутори му дају првенствено значење понашања.“ (Тодоровић, 2007). По Спинози моралност је „жудња да се чини добро, а до ње долази зато што се човек у свом делању руководи разумом. У том новом, рационалистичком схватању моралности, разум се супротставља традицији, конвенцији, догми, спољашњем ауторитету.“ (Бабић, 1987). Као слободно биће, човек на основу разума обликује сопствену савест као образац и норму понашања. Психолошки речник (1998) моралност одређује као „особину владања у односу на владајући морални кодекс и критеријуме понашања“ која може да има шире импликације, као својства личности у односу на општа етичка начела. Познати педагог, Јован Ђорђевић (1996) морал дефинише као „укупност начела, правила и прописа којима се, с обзиром на добро и зло, регулише однос чланова неког друштва или религијске заједнице.“ За морал су, дакле карактеристични вредносни судови који се односе на слободан чин и слободно деловање особе.

Морално васпитање могуће је дефинисати само уз коришћење појма морал. По Бранковићу и Илићу (2011) морал увек „представља вредносно процењивање људских поступака и праксе, док је морално васпитање процес моралног формирања и моралног обликовања појединца у друштвену личност.“ То је специфичан процес у оквиру којег се формирају моралне карактеристике личности, његова морална свест, осећања, воља и карактер, навике моралног понашања и деловања. У уџбеницима педагогије и другим педагошким делима насталим након 1945. год. морално васпитање се третира као саставни део (вид, страна, компонента, област) васпитања а означава као организована (планска, систематска) активност усмерена на формирање личности спремне да се понаша у складу са друштвеним нормама. Морално васпитање доприноси „изграђивању моралне свести, моралних осећања и интересовања, моралних ставова и уверења, моралног посмарања и суђења.“ (Нинковић, 2006). Према овоме, оно потпомаже развијање и неговање хуманих односа међу људима, неговање пријатељства и човечности, постизање склада између речи, мисли и дела у свакодневном животу и раду. У процесу моралног васпитања код младих треба развијати позитивна морална осећања (част, осећање дужности и одговорности, достојанства, хуманости, родољубља, интернационализма, љубави). Истовремено треба развијати неодобравање, осуду према намерама, понашању, делима која су

морално неприхватљива (неправда, кршење норми, запостављање људских дужности, лажи и др.). Сврха моралног васпитања је да се формира свесна самостална личност која ће друштвене и моралне норме прихватити као своје и понашати се у складу са њима.

Морално васпитање се одвија на свим местима човековог живота и рада: у породици, ужој и широкој друштвеној заједници, у образовним установама (школама, верским установама и заводима, културним установама), кроз средства масовне комуникације, у процесу професионалног рада, у друштвеним удружењима, у слободном времену итд.

ФУНКЦИЈЕ И ЗАДАЦИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Када говоримо о функцијама морала, наводимо три: *гносеолошку, регулативну и васпитну*. **Гносеолошка функција** морала се исказује у специфичностима узајамних односа људи који имају друштвени значај, а огледа се у њиховом непосредном комуницирању. Ова функција је заступљена у западним културама где друштво и закон обликује моралну особу. **Васпитна функција** морала је заснована на организованом и усмереном раду да се код оних које васпитавамо формирају пожељне моралне вредности и квалитети. Процес моралног васпитања произилази из јединства његове објективне и субјективне стране. Објективном се изражавају морални захтеви друштва а у субјективној долазе до изражаја односи личности према друштву, људима, овладавање друштвеним нормама и захтевима и њихово остваривање. Процес моралног развоја и васпитања остварује се усвајањем одређених знања на основу којих се формира систем моралних вредности. Овај процес је индивидуалан и персонализован јер се одвија у оквиру појединих личности. Потребно је истаћи да постојање норми и њихово **познавање** не значи да ће се појединац према њима и понашати. „Да би се владао према тим захтевима, појединац треба да их прихвати као своје идеје и мерила и трансформише у властите норме понашања. Тако прихваћене и трансформисане норме постају унутрашњи покретачки елементи понашања моралне личности. Морално васпитање појединца на тај начин се одликује пре свега потребом моралног понашања.“ (Мирић, 2001).

Основни циљ моралног васпитања односи се на формирање појединца као моралног субјекта који мисли, **осећа** и делује у складу са захтевима друштвеног морала, вредности, захтева и правила. Разлагање и конкретизовање циља моралног васпитања врши се помоћу **задатака** који произилазе из њих. Задаци друштвеног и моралног васпитања према Ђорђевићу (1996) су:

- „усвајање одговарајући етичких знања, вредности, норми и принципа опште друштвеног морала,
- развијање моралних осећања и моралне воље,
- слобода моралног избора,

- одговорно понашање појединца,
- формирање моралног лика појединца као члана друштвене заједнице“.

Пешиновић Ранка (према: Ђорђевић, 1996) сматра да су задаци друштвеног и моралног васпитања веома сложени, и да је васпитање уопште дуготрајан процес у коме се васпитни резултати учитеља и школе не могу одмах уочити. Лакше је пренети ученицима знања о моралним појмовима и принципима него код њих развити ставове, убеђења и поглед на свет који ће их мотивисати да одлучније поступају, у складу са усвојеним моралним принципима. По овом аутору задаци моралног и друштвеног васпитања имају своју: спознајну страну – упознавање моралних норми (вредности) одређеног друштва; емотивну страну – формирање моралних особина и ставова до степена моралних убеђења; и вољну страну – развијање навика моралног понашања и деловања у складу са моралним убеђењима.

Када је реч о развоју моралне личности Орловић-Поткоњак Милена и Поткоњак Никола (1981) као основне задатке у овој области постављају:

- “изградњу моралне свести тј. оспособљавање сваког појединца да самостално процењује шта је добро (морално) а шта није на основу условних моралних норми нашег друштва,
- развијање и неговање моралних осећања – обухвата оспособљавање за процењивање својих и туђих поступака као морално исправних или не,
- изградња моралног понашања на основу моралних сазнања и моралних осећања. Неопходно је да појединац не само зна шта је морално, већ и да поступа према својим усвојеним моралним нормама и вредностима (повезивање теорије сазнања и праксе деловања),
- развијање моралне свести подразумева развијање самопроцене,
- развијање самоконтроле и доживљавања сваког сопственог или друштвеног поступка као моралног и неморалног.”

У моралном васпитању задаци обухватају: „упознавање морала и његове теорије, развијање моралних уверења и ставова, формирање навика моралног понашања и деловања, формирање позитивних особина воље и карактера, формирање и неговање смисла за етичке вредности“ (Грандић, 2004).

Проблеми и тешкоће у остваривању задатака моралног васпитања настају услед тога што морални лик човека у савременом друштву одређују његови односи према заједници, другим људима и самом себи, док се међу њима ствара сложени сплет веза, односа и зависности. Осим тога, веома значајни утицај има и „традиција, начин живота, рада и понашања посебно социјалних група, породица итд. У значајној мери су изражене и противуречности између моралне свести и друштвених односа, друштвене и индивидуалне свести, знања о моралу, морално вредносних оријентација и моралног владања, друштвене и васпитне средине.“ (Бранковић и Илић, 2011). Морално понашање се, дакле развија не само под утицајем

организованог васпитања у школи већ на њега утичу и бројни други фактори који најчешће делују неорганизовано и неповољно (другови и пријатељи, одрасли, улица, средства масовних комуникација и др.).

ПРИНЦИПИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА

Термином принцип (од лат. *principium* = почетак, основа) означава се основа од које се полази и којом се ваља руководити у различитим областима делатности. Принципи су критеријуми којима се човек руководи у одлучујућим ситуацијама, који му помажу и олакшавају при његовом одлучивању када се одређене одлуке прихватају као повољне или одбацују као неповољне. Морално васпитање има низ специфичности у односу на друге видове васпитања, па се сходно томе у литератури могу наћи следећи: *Принцип хуманости и демократичности васпитања* – Хуманост и демократичност васпитног процеса су два комплементарна захтева који се међусобно условљавају и допуњују. Хуманост схватамо као човечност, а демократичност као одлику васпитања која га чини тековином и једнаким правом свих. Треба разликовати васпитање хуманизма као садржај (моралног) васпитања и хуманост као принцип који прожима васпитни процес, који учеснике васпитања обавезује на одређени стил понашања. Демократичност подразумева такву организацију васпитне делатности и примену таквих метода и средстава васпитања, у оквиру којих ће се омогућити свима без изузетка (без обзира на расу, веру, нацију, економску моћ, друштвени углед родитеља) да имају исти третман, положај и поштовање личности. То се односи и на међусобне односе васпитаника и на односе између васпитача и васпитаника. Општа питања обезбеђивања елементарних услова и демократизације живота деце, регулисани су на међународном нивоу (на пример, Конвенцијом о правима детета Организације уједињених нација, и сличним документима). Принцип хуманости и демократичности нас обавезује, дакле, да све околности, садржаје, методе, поступке, средства и облике рада, бирамо и примењујемо тако да су у интересу човека, како појединца, тако и друштва у целини. Хуманости нема ван човека и људског друштва и ни са чим се другим не може изградити, осим васпитањем које је хуманистички засновано и оплемењено.

Принцип индивидуалних и узрасних могућности – Овај принцип подразумева да се васпитни процес одвија у складу са индивидуалним и узрасним карактеристикама деце и њихових одговарајућих психолошких профила. Деца се разликују једно од другог по темпераменту, карактеру, способностима и интересовањима због чега је у процесу моралног васпитања неопходно водити рачуна о њиховим индивидуалним својствима. „Познавање индивидуалних способности ученика омогућава ефикасније деловање на појединце, усмеравање њиховог развоја у жељеном правцу, као

и примену диференцираних и индивидуалних прилаза.“(Миочиновић, 2004).

Принцип равноправности међу половима – Принцип равноправности подразумева да су сви људи једнаки без обзира на лична својства која их одликују, то је темељна морална вредност сваког демократског друштва и сваке модерне државе засноване на принципу владавине права. Правило о забрани дискриминације садржано је у свим међународним документима о људским правима и у уставима готово свих земаља света. Равноправност полова подразумева „равноправно учешће жена и мушкараца у свим активностима у школи, потребно је формирати свест код ученика да нема одвајања и дискриминације на основу пола“ (Јанковић и Родић, 2002).

Принцип поштовања личности – Неопходно је да систем васпитања, посебно моралног, прожима идеја топлине, љубави, разумевања и дубоког уважавања личности детета. Високи захтеви према детету најчешће се спајају са поштовањем и поверењем у његове могућности. Уколико имамо веће захтеве према деци и имамо поверења у њих и њихове могућности, утолико их више поштујемо и сматрамо да су у стању да испуњавају повећане захтеве. Потребно је да учитељи и родитељи обезбеде уравнотежен однос између захтева и поверења, јер ће тако и деца више уважавати учитеље и родитеље.

САДРЖАЈИ МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА У МЛАЂИМ РАЗРЕДИМА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

Садржаји моралног васпитања заступљени су у свим наставним предметима у основној школи. Њихова важност је велика за развој моралне свести човека, зато се са моралним васпитањем мора почети још од најранијег узраста детета. Школа као институција у којој се реализују садржаји моралног васпитања представља најорганизованији вид њиховог правилног усмеравања и свакодневног ефикасног спровођења.

Садржаји моралног васпитања у настави Српског језика

Садржаји моралног васпитања у настави српског језика огледају се у буђењу осећања за аутентичне естетске вредности у књижевној уметности, оспособљавање ученика за самостално доживљавање, разумевање, свестрано тумачење и вредновање књижевно-уметничких дела разних жанрова, систематско оспособљавање ученика за доживљавање и вредновање сценских остварења (позориште, филм), упознавање, развијање, чување и поштовање властитог националног и културног идентитета на делима српске књижевности, и др. Неговање културе слушања саговорника, писање разгледница и краћег писма део је садржаја моралног васпитања. Савремена методика наставе српског језика истиче низ „методичких радњи које треба применити у наставној обради програмских јединица из језика и које омогућују да сваки целовит сазнајни пут, почев од оног који је уоквирен школским часом, добије своју посебну структуру.“ (Наумовић, 2000).

Садржаје моралног васпитања можемо наћи у уџбеницима српског језика и то у песмама, причама, бајкама, баснама и др. Илустрације ради, у трећем разреду основне школе деца се срећу са причом *Голуб и пчела*, где су моралне поруке очигледне, јер је пружање помоћи другоме у невољи моралан чин који треба да краси сваког човека. „Окружени конкретним примерима деца се поистовећују са ликовима и опонашају их, што је један од задатака моралног васпитања. Зато је потребно да и учитељ својим моралним поступцима утиче на ученика.“ (Милатовић, 2011). Ако се осврнемо на садржаје моралног васпитања из првог разреда основне школе, басна *Лисица и гавран* је једна од првих и наупечатљивијих са којом се деца срећу. Њоме се деца уче да се не склањају у страну како би заштитили само себе, дакле да не буду себична и повучена, него да буду отворена за помоћ и сарадњу са другима. Прича „*Два друга Лава Толстоја*“ (Панчић и Опачић, 2011) својим сажетим текстом итиче да су лоши они људи који у опасности напуштају своје другове. Садржаји моралног васпитања у настави српског језика истакнути су у следећим текстовима: *Александар Сергејевич Пушкин: Бајка о рибару и рибици*, *Драган Лукић: Друг другу*, *Бранислав Црнчевић: Босоноги и небо*, *Ханс Кристијан Андерсен: Ружно паче*, *Бранислав Црнчевић: Љутито мече*. *Народне приповетке: Свијету се не може угодити*, *Бранко Радичевић: Самоћа*, *Гроздана Олујић: Стактарева љубав*, *Драган Лукић: Друг другу*, *Јован Јовановић Змај: Циганин хвали свога коња*, *Гвидо Тартаља: Подела улога Александар Поповић: Пепелуга*, *Бранко Радичевић: Прича о дечаку и Месецу*, *Бранислав Црнчевић: Мрав добра срца*, *Сун Ју Ђин: Свитац тражи пријатеља*, *Љубивоје Ршумовић: Аждаја своје чеду тепа*“ и др.

Кроз наставу српског језика потребно је развијати богатство речи, подстаћи ученика да усваја моралне норме и навике, да се у складу са са њима понаша. Такође, ученик самостално треба да стекне представу о значају одређених моралних вредности које ће га пратити током читавог живота.

Садржаји моралног васпитања у настави Математике

Везано за садржаје моралног васпитања у настави математике ученици се оспособљавају за „примену усвојених математичких знања у решавању разноврсних задатака из животне праксе, за успешно настављање математичког образовања и за самообразовање.“ (Наставни план и програм за основну школу, 2014). Током обраде ових садржаја користе се дијаграмске слике у представљању линија које би ученици могли користити и у свакодневном животу. На тај начин ученици могу помагати другим људима и стечене садржаје примењивати у реализацији својих моралних поступака.

Операције са бројевима које ученици усвајају у нижим разредима основне школе треба приближити на тај начин да их ученици могу примењивати у конкретним животним ситуацијама. Уколико су правилно усвојили ове садржаје, ученици ће знати да скрену пажњу, нпр. трговцу који погрешно са новцем и сл. Овакве ситуације се могу десити и са усвајањем

временских релација, где ученици могу пратити време на сату и упућивати друге особе на одговорност у обављању послова на време. Усвајање садржаја о половини ученици могу научити да деле са другом подједнако јабуку, ужину, књиге и др.

Садржаји моралног васпитања у настави Света око нас

Циљ наставног предмета свет око нас је да деца упознају себе, своје окружење и развију способности за одговоран живот у њему. Садржаји моралног васпитања у настави овог предмета односе се на: оспособљавање за самостално учење и проналажење информација за моралне вредности, усвајање цивилизацијских тековина и упознавање могућности њиховог рационалног коришћења, као и развијање еколошке свести. Свет око нас као наставни предмет има могућности за корелацију са знатним бројем изборних предмета у првом и другом разреду (Чувари природе, Рука у тесту, Народна традиција, Грађанско васпитање) јер су садржаји ових програма компатибилни.

Путем овог предмета ученику се пружа могућност да кроз активности покаже своју способност да практично примени знања која је стекао о моралном васпитању. За изучавање природних појава врло је значајно проблемско структурирање садржаја као подстицај радозналости и интелектуалне активности деце. Садржаје моралног васпитања запажамо у следећим областима: *Ја и други* - истакнута су дечија права (уважавање различитости и права других). „Песма о дечијим правима Љубивоја Ршумовића“ (Гачановић, Требјешанин, Новаковић, 2011) на најбољи начин илуструје право на приватност, слободу изражавања, што је свакао део моралног васпитања. Учитељ кроз садржаје моралног васпитања у предмету свет око нас упућује ученике и на право информисања и његов значај. Потребно је пробудити вољу и свест ученика о значају самообразовања и права на информисање.

Култура живљења је једна од области која се односи на усвајање правила понашања у саобраћају. Ученици се са правилима саобраћаја упознају нпр. кроз песму Бранка Коцкице *Како се прелази улица*, а са знацима и појмовима у саобраћају нпр. шетњом до прве раскрснице, посматрањем понашање пешака и возача. Песмица о семафору на адекватан начин упознаје и учи децу раног школског узраста да у зависности од боја на њему смеју или не смеју да пређу улицу.

„Час је црвен, час је жут, Час је ведар, час је љут.

Прво око значи: Стој! Да не буде последије јој!

Друго око значи: Пази! Може нешто да те згази.

Треће значи: Сретан пут! Не замјери што сам љут!“

Област која се односи на људске делатности обухвата садржаје моралног васпитања који описују човеково стварање: услова за живот и рад,

потребе људи, производе људског рада, очување биљака и животиња, човека као део живе природе и његову улогу у очувању природне равнотеже, као што истиче текст који се налази у уџбенику света око нас: *Нестаини Миша*. Овим текстом ученици се упућују на ситуације које су опасне по животну средину. Развијање свести о заштити околине је један од значајних садржаја моралног васпитања, као и упућивање на начине њеног очувања. Овај предмет обухвата и целину где човек живи, кроз чију се анализу ученици упућују на правила понашања у групи (права и одговорности припадника групе, обичаји, традиција и празници некад и сад).

Садржаји моралног васпитања у настави Природе и друштва

Кроз садржаје моралног васпитања у настави природе и друштва ученик упознаје своје моралне поступке, развија и формира еколошку свест и разумевање основних елемената одрживог развоја. Значајно је и уважавање сличности и разлика међу појединцима и групама, како националних мањина у нашој земљи, тако и из других земаља. Ученици се упознају и са дечијим правима, правилима група (познавање, уважавање и живљење у складу са њима). Знања која се стичу у оквиру овог предмета треба да буду у функцији одговорног односа према себи, другима и природи, односно треба да буду основ за формирање правилних моралних навика, ставова и вредности. Једна од препоручених активности у овој тематској области, у којој ученици могу лично да се ангажују и дају допринос заштити животне средине, и истовремено се понашају у складу са концептом одрживог развоја, може бити сакупљање и раздвајање отпада за рециклажу (папир, пластика, лименке...). Овде се морају нагласити правила које човек доноси и којих се мора придржавати да би заштитио себе, друге и своје окружење (здравствено-хигијенска и саобраћајна правила, дечија и људска права која уважавају различитости и омогућавају суживот, правила која обезбеђују еколошку равнотежу у окружењу и одрживи развој за будуће генерације). Пошто се у оквиру теме „Где човек живи, у наставним јединицама Површинске воде у месту и околини ученици упознају са животом и моралом људи из своје околине, њихова обрада може се искористити да се садржаји моралног васпитања прожму и кроз друге предмете“ (Гачановић, Требјешанин, Новаковић, 2014). Ови садржаји моралног васпитања прописани наставним планом и програмом морају имати два основна вида: теоријски и практични, који требају да буду подједнако заступљени.

Садржаји моралног васпитања који су заступљени у уџбеницима природе и друштва можемо разврстати у следеће области: *Наше наслеђе* – како откривамо прошлост (сведоци ближе и даље прошлости), трагови прошлости: материјални, писани, усмени и обичајни; чувамо и негујемо остатке прошлости. *Некад и сад* – одређивање ближе и даље прошлости (живот у породици, школи, насељу, завичају); мој завичај и његова прошлост - културна и историјска (начин живота, производња и размена добара,

занимања, одевање, исхрана, традиционалне светковине, игре, забаве...). *Људска делатност* – дечија права, правила група (познавање, уважавање и живљење у складу са њима), саобраћајнице у окружењу (понашање на саобраћајницама: прелазак преко улице – пута, кретање дуж пута, истрчавање на коловоз, коришћење јавног превоза, вожња бициклом, игра поред саобраћајница; именовање и препознавање на географској карти).

Садржаји моралног васпитања у настави Грађанског васпитања

Методичку окосницу предмета грађанско васпитање чине: интерактивне радионице, структуриране активности које настају као резултат захтева који уводи водитељ радионице, а обједињене су око главне теме. Већина радионица у овом програму започиње причом која је блиска искуству детета, а садржи моралну дилему или сукоб потреба или вредности као повод за дискусију у пару или мањој групи, а завршава разменом у целој групи. Циљ је да се пружи могућност сваком детету да реструктурира своје мишљење и деловање због појаве конфликта између његове тачке гледишта и тачке гледишта која је различита од његове. Пошто је учење по моделу важан облик учења социјалног понашања, битно је да водитељ (учитељ) својим понашањем, начином рада и односом према деци, демонстрира вредности које жели да његови ученици усвоје.

Игњатовић-Савић и др. (2011) указују да упознавање ученика са дечијим правима, подстицање и оспособљавање за активну партиципацију у животу школе су битан део моралног васпитања које се остварује кроз: *размену*, деца се упознају са основним дечијим правима; *вежбу вођене фантазије и цртање*, ученици изражавају своје визије школе по мери деце; *уче како да остваре право на слободу мишљења и јавног изражавања*; *сазнања о томе како користе слободно време*; *уче да препознају везу између права и одговорности*; евоцирају различите ситуације злостављања, ругања, насиља међу децом, *уче да разумеју зашто се то дешава, и начине како да се заштите*; *уче да препознају негативне стереотипе, ситуације у којима су нека деца неприхваћена у групи*.

Садржајима моралног васпитања у настави грађанског васпитања развијају се и негују основне људске вредности кроз теме: *Ја то већ умем* – ученицима се изложи листа вредности и врлина и тражи се да наведу сопствени поступак у коме се види да су усвојили ту вредност или врлину, и подстичу да нађу нове поступке којим би могли да их изразе; *Шта кад се то деси* - Ученицима се предоче ситуације у којима деца крше неке од основних вредности (крађа, лаж, оговарање), *уче се да изразе потребе које их наводе на то, и да открију начине на које се те потребе могу задовољити а да се не прекрше вредности*; *Сарадња* – ученици уче да сагледају важност сарадње и узајамног подржавања; *Понашање које одступа од очекиваног* – сагледавање последица саосећајног односно осуђивачког става према понашању које одступа од очекиваног, сукоб потреба и како га разрешити. *Лаж као морални*

прекршај – размена мишљења о томе да ли треба разоткрити лаж коју је изрекао пријатељ/ица, да ли је ћутање о томе исто лаж, да ли је лаж опростива, да ли се може бити пријатељ некоме ко лаже, зашто је лаж морални прекршај. *Припадање групи* – размена мишљења о сукобу потреба и како га превазићи, морална дилема – крађа као услов прихваћености у групи, поштовање туђег власништва. *Крађа као морални прекршај* – размена о томе да ли је крађа морални прекршај и шта доводи до ње.

Садржаји моралног васпитања у настави Ликовне културе

У двадесетом веку са појавом нове концепције моралног васпитања уметност добија изванредно велики значај као средство формирања човека и његовог свестраног, целовитог развика. Ослањајући се на већ постојећа сазнања по природној и вештачкој светлости, ученике треба уводити у процесе опажања извора светлости и условљавања настанка сенке. У односу на извор светлости и величину предмета која се налази испред извора светлости, појавиће се сенка, нпр. сунчани дан, облик и дужина сенке неког предмета па и самог детета које је осветљено природном светлошћу. Ако бисмо, ипак употребили вештачку светлост, као што је графоскоп, усмерену према групи ученика, уз у позадини постављен натрон папир или пак-папир, појавиће се сенке које могу бити опцртане, преклопљене, па касније од стране ученика пастелним бојама попуњене. Постоје и друге игре са светлосним изворима које ће учитељ, зависно од услова у којим се налази, решавати са ученицима на креативан начин.

С обзиром на то да су деца свакодневно окружена предметима који су обликовани по ергономским, принципима за одрасле, сем у вртићима, где се налазе поједини предмети прилагођени дечијем узрасту, сматра се да нам је обавеза да деци доводимо до свести да су све те предмете које употребљавамо сачинили неки људи који се баве дизајном. У пракси се показало да и ученици са задовољством могу да сачине неке предмете који су резултат њихове креативности, стваралаштва и инвентивности.

Садржаји моралног васпитања у настави Музичке културе

Доживљај музичког дела ученици могу изразити пантомимом. Они ће спонтано дочарати свирање на инструменту који су препознали, а сам карактер слушане композиције подстакнуће их на одређене покрете. „Слушање музичке приче је врло омиљен облик код млађих ученика. Слушање самосталних музичких целина из приче може се поновити и другом приликом, као подсећање на причу. Свако ново слушање ће довести до нових сазнања. Слушање неких композиција из претходног разреда може се поновити и у следећем разреду.“ (Ђуровић – Пантелић, 1998). Кроз слободу изражавања развијају се стваралачке способности, фантазија, интуиција и индивидуалност. Настава музике треба ученику да пружи што више прилика за ослобађање и развијање његовог музичког изражавања.

Садржаји моралног васпитања су присутни у следећим песмама, које се налазе у уџбеницима наставе музичке културе: „Саобраћајац - Н. Хиба, Авантуре малог Јују - П. Бергамо, Ишо меда у дућан, Другарство - Вера Којић, Нови Сад, Радни мрави - Дарко Живковић, Гаџин хан, С. Барић - Страшан лав, Ал је леп овај свет, Л. Димитријевић - Медведова женидба (дечја опера), Нестајни дечаџи - Ј. Маринковић, Ј. Маринковић - Баџи добре воље, Другарство - М. Субота, Два се петла побиеше, Молимо за фину тишину - А. Кораћ.“ (Илић, 2013).

Музика се најчешће везује за уживање и задовољство на које сваки ученик има право. На тај начин он формира свој музички укус и касније самоиницијативно бира садржаје песама које жели слушати. Кроз текстове су иказане неке моралне норме и вредности. Међутим, едукативна улога песама које се обрађују у настави музичке културе је веома значајна, с обзиром да подстицајно делује на свеукупан развој моралне личности ученика. Највећу моћ музика показује у свом утицају на процес усвајања садржаја моралног васпитања и организационих особина, као и на целокупну личност. У исто време, музиком ученик може исказати своју емоционалну природу. У сваком случају, она има есенцијални значај за човеков живот, јер има моћ да другима представи ко смо ми.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Морал је веома значајна, сложена и многострана појава друштвеног живота која обухвата скуп, углавном неписаних правила, принципа и норми којима се регулише, усмерава и процењује понашање човека сходно важећим моралним нормама. Морал се појавио и развио у људском друштву и зато је изразито људска категорија. Он се током историјског развоја мењао и прилагођавао насталим променама у друштву, али је одређене форме увек задржавао, што указује на његову постојаност и значај.

Основна школа је најорганизованији вид реализовања моралног васпитања, она има обавезу да све недостатке везано за њега исправи и ученика укључи у животну заједницу, као високо моралну личност. Поред поседовања образовања, учитељ мора да буде и морална личност. Својим примером треба да утиче на развој моралних особина својих васпитаника.

Садржаји моралног васпитања видљиви су у наставном плану и програму и део су готово свих наставних предмета. Међутим, да би се разумели, пре свега, морају бити препознатљиви од стране учитеља. Садржаје моралног васпитања којима смо се бавили у овом раду препознали смо у следећим наставним предметима: српски језик, математика, свет око нас, природа и друштво, грађанско васпитање, музичка и ликовна култура. У свима њима, илустративним путем су приказани и објашњени дати садржаји.

Литература

- Бабић, Д. (1987): *Право и морал*, Центар за идејно-теоријски рад, Осиејек.
- Бранковић, Д., Илић, М. (2011): *Увод у педагогију*, Соомесграфика, Бања Лука.
- Вилотијевић, (2002): *Породична педагогија*, Учитељски факултет, Београд.
- Гачановић, Б., Требјешанин, Б., Новаковић, Љ. (2011): *Свет око нас, уџбеник за први разред*. Завод за уџбенике, Београд.
- Грандић, Р. (2004): *Увод у педагогију*. Приручник, Нови Сад.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998): *Методика музичке културе*, Учитељски факултет, Ужице.
- Ђорђевић, Ј. (1996): *Морално васпитање, теорија и пракса*, Савез педагошких друштва Војводина, Нови Сад.
- Илић, М. (2010): *Породична педагогија*, Филозофски факултет, Бања Лука, Учитељски факултет „Џемал Биједић“, Мостар.
- Јанковић, П., Родић, Р. (2002): *Школска педагогија*, Учитељски факултет, Сомбор.
- Kangrga, M. (1993): *Морал, Енциклопедија политичке културе*, Београд.
- Милатовић, В. (2011): *Читанка за трећи разред*, Завод за уџбенике, Београд.
- Миочиновић, Љ. (2004): *Морални развој и морално васпитање*, Институт за педагошка истраживања, Београд.
- Мирић, Ј. (2001): *Развој моралног мишљења*, Калекон, Београд.
- Наумовић, М. (2000): *Методика српског језика и књижевности*, Учитељски факултет, Београд.
- Нинковић, Б. (2006): *Савремена породица и школа*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Панчић, Д., Опачић, З. (2011): *Читанка за четврти разред*, Завод за уџбенике, Београд.
- Поткоњак, М., Поткоњак, Н. (1981): *Опита педагогија – други део*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Тодоровић, М. (2007): *Морал, Социолошки речник*, BONAFIDES, Београд.

NEEDS, IMPORTANCE AND CONTENTS OF ETHICS EDUCATION IN JUNIOR CLASSES OF PRIMARY SCHOOLS

Summary: *The core of the paper deals with the importance of ethics development and education, its need in modern conditions of life and work, as well as factors that contribute, make easier, or disturb that development. The syllabus of ethics education should comprise contents that would satisfy needs and problems of pupils, their social determination, motives that lead them and are in the foundations of their ethics behaviour. Contents of ethics education are present in primary school and can be noticed in the curriculum. The paper will present contents of ethics education in teaching of Serbian language, mathematics, world around us, natural sciences, civill education, art and music education. With their help ethic principles and tasks that should lead to the expected output are thus realized. It should also be taken into account that the ethics education is aimed at the forming of whole ethical personality and that each part and content of it is mutually connected and permeated, which requires a thorough planning and coordinating.*

Key words: *ethics education, contents, primary school, needs, junior classes*

Доц. др Петар Рајчевић⁸

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МОТИВАЦИЈА УЧЕНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ЗА РАД И ВАСПИТНО-ОБРАЗОВНИ УСПЕХ

Апстракт: Учитељева настојања да му ученици стекну и оснаже унутрашњу потребу за систематичним учењем чине суштину мотивисања ученика. У овом случају мислимо на основношколски узраст којем желимо омогућити учење са задовољством које треба да с временом прерасте у самоучење. Циљ рада је да се пропитају и систематизују битни елементи чије познавање и примена најделотворније утичу на ученике, као покретачи да уложе максималне напоре и расположиве потенцијале, како би остварили оптималне васпитно-образовне резултате и тако, пре времена своје зрелости, формирали способности, навике и жеље да све задатке и обавезе извршавају уз највише могуће аспирације. Ово представља својеврстан изазов, „тест“ за учитеље. У многоме, од њиховог знања, заинтересованости и способности, зависи у којем степену ће бити успешни у овим тежњама, у којем нивоу ће се разликовати једни од других, и колико ће, према томе, бити поштовани у друштвеној заједници којој припадају.

Кључне речи: мотивација, учење, ученик, учитељ, успех, основна школа.

УВОД

„Питање како везати школско учење и успех са мотивацијом, ставовима, интересима, јесте суштина педагошке теорије и праксе уопште“ (Лунгулов, 2010: 294).

Од свих учесника васпитно-образовног процеса очекује се одговоран однос према свим активностима које се предузимају. Учитељ се припрема током свог дуготрајног школовања, студирања. Проучава наставне области које се, између осталог, баве проблемима мотивисања. И свакодневно током израде припрема за следећи дан у складу са захтевима наставног плана и програма и специфичностима свих појединачних ученика размишља о том питању. Важно је да и ученик што раније схвати да успех у учењу, у значајној мери, зависи од његовог упорног и стрпљивог редовног рада и залагања. Мотивација за школско учење није индивидуално обележје ученика са којим он долази у школу, које поседује или не поседује, већ „понашање наставника и карактеристике наставе утичу на изграђивање и развој

⁸ mrpetarrajcevic@gmail.com

мотивације за школско учење“ (Лалић-Вучетић, 2007: 24). Одговоран однос учитеља према раду сигурно утиче и на такав однос самих ученика и обратно.

Савремена психологија мотивацији придаје велики значај. Међу најзначајније проблеме у настави сврстава се питање: како мотивисати, немотивисане и/или недовољно мотивисане, ученике за учење? „Постало је јасно да за успех у учењу није довољно моћи (бити способан), већ је потребно и желети (бити мотивисан)“ (Требјешанин, 2009: 9). С обзиром да сви ученици нису једнаки потребна је спремност наставника да упозна сваку појединачну личност и открије особености свих ђака у одељењу с којим ради. Да би могао то успешно учинити потребно му је солидно познавање психологије. Високо и ниско мотивисани појединци разликују се током учења у брзини читања и схватања прочитаног. Високо мотивисани појединци спорије заборављају оно што су учили. Код ниско мотивисаних ученика слаба је концентрација на оно што уче а пажња им је расподељена и на друге садржаје. Бити јако мотивисан за нешто значи мобилисање свих снага у правцу постизања нечег одређеног, за индивидуу значајног. До тог остварења пролази се кроз стање напетости, немира и заокупљености бројним активностима.

Међу карактеристичне циљеве европског образовања за које треба мотивисати ученике на почетку 21. века убрајају се: образовање за живот, за учешће у демократском друштву, за сарадњу у Европи, креативност, лични развој, критичко мишљење, самосталан рад, поштовање вредности као што су демократија и људска права, хришћанске и хуманистичке вредности, широко опште образовање, поштовање европског заједничког културног наслеђа и историје.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ МОТИВИСАНОСТИ

Пошто мотивисаност посматрамо као спремност за ефикасно учење стога се овде пре свега дефинише учење. Осим учења и мотивације, за рад су важни и следећи појмови: ученик, учитељ, успех, основна школа и сродни термини.

Учење се посматра као мењање индивидуе, које је је резултат искуства а не сазревања. Процес учења започиње дететовим рођењем и оно је много шири појам од школског учења. Дете у почетку учи да разликује ликове, гласове, како да привуче пажњу одраслих, шта је за њега добро а шта лоше. Стицање социјалног понашања такође је резултат учења. Дете учи како да се понаша у друштву, шта је морално, шта није. Оно сазнаје која се понашања награђују а која неодобравају.

Учење је зависно од активности индивидуе, али оно је и у вези са процесом сазревања. Док способности организма не сазру до те мере да организам може нешто да научи, до учења не може да дође. Али, и кад сазри, без властите активности то сазревање неће значити много. Може се рећи да

„...развој и ангажовање свих потенцијала и капацитета појединца представља императив његовог успеха у савременом свету. Данашњи ученици су најчешће незаинтересовани за наставне садржаје и активности...“ (Максић, 2014: 46). Потребно их је мотивисати.

Учење зависи и од фактора као што су: мотивација, интересовање, ниво аспирације. Зато је могуће да се учење дефинише и схвати као „релативно трајна промена индивидуе, која је резултат њених искустава, а изазвана је потребама те индивидуе“ (Смиљанић, 2003: 35). У процесу учења долази до бржег или споријег напредовања, што је условљено, између осталог, индивидуалним способностима.

Напредовање у току учења може се мерити на три начина:

- кроз репродукцију ученог градива
- кроз време потребно да се нешто научи
- кроз број грешака у извођењу и репродуковању онога што се учи.

Уколико је мера *репродукција*, онда је кривуља позитивна, јер што се боље учени садржај репродукује, учење се сматра успешнијим. Уколико су мере *потребно време* или *број грешака*, онда је кривуља негативна, јер што се више напредује у учењу, потребно време и број грешака су мањи.

Термин мотивација долази од латинског глагола *movere*, што у преводу значи кретати се. Мотивација представља покретачку снагу која ученика подстиче, покреће на акцију, сазнавање, учење. Зато је она важна у васпитном и образовном процесу. Од мотивације зависи у којој мери ће се ученици ангажовати у настави, али и колика ће им жеља бити да савладају одређене препреке и науче нешто ново, прошире и продубе своја знања, усаврше своје способности потребне за нове изазове.

Мотивација учествује на различитим местима наставне структуре. Присутна је, како у појединцу који учи, тако и у широј и ужој околини, која има директан или индиректан утицај на процес учења и поучавања. Њен настанак условљавају разни фактори. Управо из тих разлога мотивација је врло често неухватљива у наставном процесу. Њену динамичност, корелативност са другим факторима и свеобухватност тешко је пратити.

У великом броју извора у којима се расправља о мотивацији користи се и термин подстицање. Подстицање се одређује као „васпитни метод, којим на ученика или студента дјелујемо с циљем да он започне, истраје и заврши одређену активност“ (Сузић, 2005: 140). Дакле, суштински значај подстицања је у позитивном утицају на вољу и свест, на развијање добрих побуда и мотива, што доприноси бржем и ефикаснијем доношењу одлука за акцију и одлука које су у вези са постављеним циљем. Код подстицања је битно да се створи потребно повољно расположење за рад, да се изазову пријатна осећања у вези са послом који ученик треба правилно извршити.

Ученик или ђак је припадник младе генерације који редовно похађа основну или средњу школу. Његова примарна активност је учење. У овом

раду акценат је стављен на ученика основне школе (пре свега ученика у разредној настави, млађи школски узраст) с којима ради један учитељ.

Учитељ је стручно оспособљено лице које обавља васпитни и образовни рад у млађим разредима основне школе. Од 1993. године у Републици Србији образују се на учитељским факултетима са жељом да се омогући бољи квалитет рада и побољша успех.

Успех „означава постигнуће које одговара нивоу аспирације неког лица или га чак и превазилази. Доживљај успеха доприноси већем залагању, а неуспех доводи до обесхрабрености, равнодушности, па чак и отпора према даљем раду“ (Ценић, 2000: 13). Уочава се повезаност успеха и мотивације ученика млађих разреда основне школе.

Основна школа се схвата као обавезна општеобразовна школа. Она представља основу целокупног школског система. Зато и траје најдуже. Незамисливо је свако даље, више школовање без успешно завршене основне школе.

ТЕОРИЈЕ МОТИВАЦИЈЕ И НАЈВАЖНИЈИ ЧИНИОЦИ МОТИВИСАНОСТИ

Проучавањем мотивације у прошлости бавили су се бројни психолози и педагози. Постављен је низ теорија мотивације од којих су најзначајније *когнитивне теорије мотивације* и *теорија самоодређења*.

Значајне когнитивне теорије мотивације су *Фестинџерова теорија когнитивне дисонанце* и *Хајдерова теорија баланса*. Обе наведене теорије основу мотивације виде у успостављању когнитивне равнотеже.

Суштина когнитивне теорије мотивације је да очекивање ступа у дејство са вредношћу, односно валенцом, која се когнитивно изводи, а након које следи акција. Личност поседује способност антиципације будућих циљева и способност интервенишуће когниције, којима се користи у анализи акција.

Најзначајнији заступник когнитивне теорије мотивације је Кели. Његова когнитивна теорија тумачи понашање човека на основу персоналних конструката. Међу људима постоје разлике у перцепцији дражи и тумачењу околине. Когнитивне структуре се разликују међу појединцима и служе личности за преобликовање и обраду података из окружења. Кроз рад са децом проблематичног понашања Кели је закључио да терапију треба поставити тако што ће се проблем прво посматрати из угла детета. Он заступа мишљење да је сваки човек по својој природи истраживач, „научник“ који се труди да предвиди појаве, али на себи својствен начин. Према његовом мишљењу, мотивација треба да објасни два вида понашања: 1. зашто људи ступају у акцију и 2. зашто акција тече у одређеном смеру.

Теорија самоодређења представља макро – теорију мотивације. Заједничко за све мини – теорије које чине теорију самоодређења јесте да се особе схватају као активне и делатне, оријентисане на раст и развој, које

трагају за оптималним изазовима у свом окружењу, покушавајући да актуелизују своје потенцијале и способности.

Значајна претпоставка теорије самоодређења односи се на диференцирани приступ мотивацији. Појединци се разликују не само у нивоу мотивације (колико мотивације имају), већ и у оријентацији те мотивације (који тип мотивације их карактерише). Ова теорија разликује типове мотивације према степену аутономије, то јест самоодређености. Типови мотивације са највишим степеном аутономије имају најзначајније последице.

Суштину проучавања *теорије когнитивне евалуације* представља интринзична или унутрашња мотивација. Када су унутрашње мотивисани, појединци се ангажују у одређеној активности искључиво ради задовољства, уживања у активности коју врше. Интринзична мотивација представља прототип самоодређене активности јер је учешће добровољно, унутрашње покренуто и регулисано пријатним доживљајем занимљивости и забаве. Неки показатељи интринзичне мотивације су велико залагање, осећање компетенције и интересовања, низак ниво тензије и анксиозности.

Теорија интеграције организма бави се екстринзичном мотивацијом. Понашања мотивисана споља дешавају се као последица одређених инструменталних подстицаја, који су одвојени од саме активности (на пример, да би се избегла казна, да би се добила награда). Спољашњи разлози овакве врсте неопходни су да би се појединци ангажовали у понашањима која не доживљавају као забавна и занимљива.

Фокус *теорије оријентације узрочности* усмерен је на релативно стабилне индивидуалне разлике у мотивационим оријентацијама према социјалном окружењу.

Теорија базичних потреба бави се проучавањем концепта базичних психолошких потреба и њихових реакција са психолошким здрављем и благостањем.

Теорија самоодређења нашла је широку примену у разноврсним доменима, од образовања и васпитања деце, преко спорта и здравствене неге, до сагледавања политичког понашања.

Најзначајнији извор мотивације представљају следећи чиниоци:

- психофизичка структура ученика
- карактеристике учитеља
- карактеристике наставног садржаја
- наставна технологија
- социокултурни услови и окружење.

Сваки од наведених фактора може имати позитивно или негативно дејство на активност појединца који учи, ученика.

Добро мотивисаног ученика карактерише развијеност мотивације за учење, добро интегрисана личност, самоувереност, емоционална стабилност, самоконтрола, независност, развијене карактерне особине и снажан супер

его, склоност ризику и толеранција на фрустрацију, овладавање методама и техникама учења. Код извесног броја ученика са негативним ставовима према учењу неопходно је да се изврши ревизија њихових ставова о учењу и наставним садржајима.

Наставник је обавезан да учини све да би мотивисао ученике за учење. Њему се врло често са разлогом приписује епитет најважнијег мотивационог фактора у настави. Он ствара атмосферу у одељењу у коме се односи заснивају на међусобном поверењу, разумевању и уважавању.

Као и сви други фактори, и наставни садржаји могу на ученике да утичу позитивно и негативно. Уколико су наставни садржаји ученицима занимљиви, ученици ће их лакше усвајати а то ће их потом боље мотивисати за даљи рад. Слично је и са наставним садржајима који се могу практично применити у већини животних ситуација. Ако ученици процене да им је одређени наставни садржај тежак, неприступачан, досадан, мотивација за учење опада или потпуно нестаје.

Под наставном технологијом подразумева се примена различитих организационих облика наставе, наставних објеката, средстава, наставних метода и слично. Уколико целокупна настава обилује рационалним комбиновањем и смењивањем адекватних објеката, средстава, облика рада, метода, по правилу, успех неће изостати.

Своје социјалне односе дете формира у породици, школи, вршњачким групама, под дејством разноврсних медија (телевизија, рачунари, штампа). Сваки од поменутих фактора пружа могућност мотивације на одређену активност значајну за усвајање одређених садржаја, за учење и усавршавање појединца.

Питање шта ученика подстиче на активност и „како их мотивисати за рад и успех једно је од темељних питања наставе и живота“ (Јалић-Вучетић, 2007: 24). Психолошки приступ, у овом случају, основношколском образовању, ставља питање мотивације „у исту раван са питањем способности и проблемом трансфера учења“ (Хавелка, 2000: 79). Наведени аутор међу важне чиниоце успеха сврстава значај мотива постигнућа. Мотив постигнућа представља тенденцију појединца да се у постизању постављеног циља такмичи са стандардом успешности који лично сматра значајним и који је високо цењен у друштвеној средини. Ова сложена психолошка структура формира се у процесу социјалног учења у породици, школи и непосредном социјалном окружењу. Већину особа са високим мотивом постигнућа карактерише висок степен самопоуздања и личне одговорности. У свакој активности оне настоје да прецизно прате и упознају резултате које су постигле. У школи теже добрим оценама, ангажују се у друштвеним активностима чије циљеве прихватају и цене. Утврђено је да ученици са високим мотивом постигнућа често потичу из породица у којима родитељи на ранијем узрасту постављају деци захтеве за самосталношћу и ефикасношћу. То се односи, на пример, на самостално кретање по граду, да

самостално испробавају нове и тешке ствари, да буду активни и енергични, да сами склапају своја пријатељства, да буду успешни у такмичењима и слично. „Буђење *интереса и наклоности* тесно је повезано са мотивацијом“ (Шилих, 1967: 26). Интензивније занимање неким предметом или појавом претвара се у склоност. Баш због тога већ одавно се тражи да настава буде интересантна. „Недостатак интереса и пажње увек је само доказ о неправилном поступању при извођењу наставе“ (Младеновић, 1936: 614). Бити заинтересован значи бити активан. Имати интерес значи бити живахан, радо се старати о нечем, бити пажљив. Војислав Младеновић закључује да је један од главних, ако не и најглавнији задатак наставе да пронађе и примени методу која ученике највише покреће на доживљаје, ангажујући њихову саморадњу, и који показује највише изгледа за успех у самосталном усвајању градива. Задатак наставе је, дакле, у налажењу добре методе.

Метода подстицања примењује се онда када ученик показује успех, чиме се појачава његова мотивација, али и онда када се нађе пред тешкоћама, када се колеба и посустаје. „И свет одраслих има читав систем подстицајних средстава као што су ордени, одликовања, повеље, плакете, награде, признања, стимулативна новчана средства за рад на радном месту итд.“ (Николић, 2004: 23). Основна средства која стоје учитељу на располагању за подстицање ученика на бољи рад и успех су: изражена брига и разумевање, благо и правично поступање, бодрење и храбрење, похвале, обећања, искуство успеха, признања, награде, такмичења, оцене. Притом би требало да је најважнија оријентација на развијање самосталности и потенцијала за размишљање. У том смислу наше друштво не представља изузетак од философског поимања да главна препрека напретка људског рода јесте што људи не слушају оне који говоре најпааметније, већ, као што каже Шопенхауер, оне који говоре најгласније. У модерном друштву се недовољно размишља. Наилазимо на тврдње (Шутовић, 2009: 63) да основно образовање угуши две трећине потенцијала за размишљање.

Мотивација за школско учење одређује се као тенденција ученика да академске активности доживе као смислене и вредне или као средство за долажење до академских добити (оцене, дипломе). Може се тврдити да „без мотивације нема учења“ (Ђорђевић, 1981: 250). Још је давно Монтењ написао да „нема ничег бољег него подстицати вољу и љубав за учење, иначе правимо само магарце натоварене књигама. Утрпамо им уз помоћ прута пуну торбу знања, а ово да би вредело не треба само сместити код себе, него се са њим ваља и сродити“ (Монтењ, 1990: 59). Јан Амос Коменски је сам рекао да његова дидактика, коју је дефинисао као упутство за поучавање, има три темеља усклађена са природом: 1. паралелизам ствари и речи, 2. правилан, непрекинут ред и 3. пријатан, лак и право на циљ усмерен поступак. У тадашње време још је важила пословица: „учитељ без шибе је исто што и војска без заставе.“ Насупрот томе Коменски је одлучно напао вековима

укорењену праксу премлаћивања ученика због њихових неуспеха у настави. Избацивао је из наставе сваки притисак на ученике и присиљавање као поступак у раду. Наглашавао је да шибане и батине немају никакве снаге да подстакну у деци љубав према науци али имају много снаге да усаде у душу одвратност и мржњу према њој. Тиме је Ј. А. Коменски уствари покренуо питање мотивације учења.

Често најбољи начин да се мотивише један немотивисани ученик је да се наставник усмери на што је могуће ефикаснију наставу. „Наставници још могу инсистирати да ученици проматрају објект, да га трансформирају, да размишљају о њему, али не могу инсистирати да ученици буду одушевљени ако им је настава досадна, да буду радосни ако им је настава неугодна, да буду ведри ако им је настава суморна, да буду заинтересирани ако им је настава незанимљива“ (Пољак, 1985: 71). Наставу треба учинити занимљивом. Да би то било могуће потребно је добро познавање ученика.

Међу најважније чиниоце мотивисаности ученика за учење убрајају се: намера учења, интерес за градиво, тежња за постигнућем, ниво аспирације, успех и неуспех у учењу, познавање резултата учења (честа повратна обавештења), интринзички мотиви и екстринзички мотиви. Многи од тих мотивацијских чинилаца делују заједно.

О буђењу радозналости и пријатних осећања при настави размишљао је и писао и др Војислав Бакић. Он истиче да оно што је „ново, необично, чудно, загонетно, страшно, нарочито у људском животу, било да се тиче појединих лица, или целога народа (у Историји), то буди *радозналост* у већој мери, те кад наставник тако нешто само наговести или спомене, то изазива јачу *пажњу* у ученика“ (Бакић, 1897: 316). Ова сазнања учитељи могу да примењују у свакодневном наставном раду.

Постојање интереса за градиво у тесној је вези са интринзичком мотивацијом. Бављење оним што га занима ученику само по себи пружа задовољство. Такође, оно што појединца занима обавља се са мање интелектуалног напора него оно што га не интересује. Зато је један од задатака наставника да развија интерес за наставно градиво. Опште је правило да ће се интерес лакше развити код оних делатности у којима се постиже успех. Свим ученицима, стога, треба омогућити осећај успеха.

Аспирација значи спремност за одређену тежину задатка, у који треба да се уложи изванредан труд, и полагање права на одређену висину оцене, односно *очекивање* одређеног успеха у том задатку. „Од степена или нивоа аспирације једног ученика зависи да ли ће он постављати себи високе или ниске (скромне) циљеве у раду“ (Стевановић, 1981: 74). Недостижни циљеве изазивају штетну фрустрацију.

Др Биљана Требјешанин истиче да у школској ситуацији на пример добијање плуса као најаве будуће добре оцене, може бити подстицај за одређено понашање ученика. Исти аутор сматра да „интринзичка мотивација

за школско учење може да настане и развија се само у току школског учења и манифестује се у облику позитивних емоционалних доживљаја, жеља и интересовања повезаних са садржајем или активностима школског учења. Интринзичка мотивација не постоји претходно. Са њом деца не долазе у школу“ (Требјешанин, 2009: 63-64). Бројне податке (чињенице и генерализације) које треба у школи да усвоје, ученици нису сами одабирали, већ је то учинио неко други уместо њих. Зато интринзичка мотивација за школско учење настаје у току школског учења. Претпоставка за то је стварање услова да се примарне интринзичке потребе задовоље у школским активностима. „Она настаје опредмећивањем општих интринзичких потреба и поунутрењем претходно спољашње регулације понашања, али је помоћ других људи, пре свега наставника, при томе неизоставна“ (Требјешанин, 2009: 64). Он предлаже разноврсне задатке и одмерене тешкоће за самостално решавање.

Наставник опредељен за активну наставу труди се да створи атмосферу у којој ученици могу да кажу не „мене уче“ него „ја учим“. Уколико изостане посебна брига људи из ученичког окружења о мотивационој страни школског учења, почетни ентузијазам присутан код ученика првог разреда, почиње видљиво да опада већ у трећем разреду основне школе. Ради тога потребно је стално промишљање о мотивацији за учење и планско деловање у том смеру.

Расправљајући о образовању воље још је Вићентије Ракић закључио да „образовати вољу значи донекле учинити ефикаснијим све своје способности“ (Ракић, 1932: 5). Сва она зла, према његовом мишљењу, која приписујемо томе што „нисмо пазили“, потичу отуда што наша воља није била активна онде где треба. Прибраност, самопоуздање, чврстина, одлучност, прегалаштво, дар организовања и многе друге особине условљене су у првом реду енергијом воље.

Познато је да се свака способност развија својом употребом. То важи и за вољу која се развија вољним радњама, тј. радњама у којима активно учествује наша воља, за разлику од радњи које се врше механички и несвесно. Уколико је учешће воље притом интензивније и трајније, утолико је и васпитни значај тих радњи у којима она учествује, дубљи и обилнији. Сувише лаке радње не развијају вољу јер је не ангажују ни довољно дуго ни довољно интензивно. „Тек радње скопчане с извесним тешкоћама или препрекама и које изискују извесно концентрисање вољних снага у виду *напора* или у виду *интереса* (другим речима, у виду вољне или у виду спонтане пажње) имају стварне вредности за васпитање воље. Још је већи значај вољних радња кад се акција воље уздигне до егзалтације или одушевљења, те и резервне снаге њене ступе у дејство, као што је то обично случај у успелој игри и уметничком уживању“ (Ракић, 1932: 7). Учитељев рад подразумева разноврсне делатности и подручја и могуће је очекивати да

ће сваки ученик наћи нешто о чему жели да сазна или чиме хоће да се бави више, интензивније.

Брижљив учитељ труди се да часове учини занимљивим. Небрижљивом учитељу битно је само да „предаје“ лекције. Он не даје објашњења кад примети да је ученик збуњен. Јасно је да ће ученици, кад схвате да учитељ брине о њима, бити мотивисанији за учење и учешће у бројним школским активностима. Наставниково поштовање ученици доживљавају као снажан мотивишући чинилац. „Ученици се спремније и посвећеније баве активностима у чијем извођењу уживају, који су им занимљиви, који их спонтано заокупе и то не само у току наставе, већ и ван школе“ (Требјешанин, 2009: 97). Ако се постиже успех при извршавању задатака и ако се он редовно понавља то ће онда код ученика условити и подизање нивоа аспирације. На основу компаративне анализе многих истраживања о односу понашања учитеља и резултата у поучавању и учењу, „Розенштајн и Фурст (V. Rosenshine, V.F. Furst, 1971), као најприкладнија, издвојили су следећа својства наставника:

- **јасност** (разумљивост, једносмисленост у излагању, објашњавању и приказивању);

- **разноликост**, тј. располагање широким репертоаром дидактичко-методичких могућности, на основу којих се може вршити одговарајући избор, зависно од конкретне ситуације;

- **одушевљење** (интересовање, суделовање и одушевљење наставника за оно што предаје);

- **оријентација према задацима, трезвеност и реалност**, што подразумева систематско поступање, оријентацију према циљу учења и настојање да се не застрањује; и

- **омогућавање да се ученици баве специфичним садржајима учења**“ (Ђорђевић и Ђорђевић, 1992: 19). И овде се може применити правило да нема ништа практичније од добре претходне теоријске припремљености и непрекидног стручног усавршавања.

Еванс је примењујући различите наставне методе и поступке, утврдио да личност наставника представља најважнији фактор успешне наставе. Еванс истиче да „добар наставник“ и „добра“ наставна метода доносе најбоље резултате; „добар“ наставник са „лошом“ или „индиферентном“ методом је готово исто толико добар; само „добра“ метода није у стању да надокнади равнодушност наставника који не показује интересовање. Нужно следи закључак да наставник не сме бити равнодушан и незаинтересован. Од учитеља зависи колико ће се у школи учити, колико ће појединци бити активни у стицању знања, као и колико ће бити мотивисани да постижу одређене резултате. Важно је придржавати се правила које гласи: „Уколико наставник више настоји да његови ученици уче, утолико ће ученици бити

успешнији“ (Ђорђевић и Ђорђевић, 1992: 19). Пожељно је, дакле, да и учитељ буде високо мотивисан и испуњен жељом да постигне високе резултате.

Постоје три карактеристична мотивациона обрасца. То су оријентација ка овладавању, оријентација избегавања неуспеха и оријентација прихватања неуспеха.

Ученици усмерени ка овладавању знањем и вештинама или ка унапређивању способности, углавном на способности гледају као на чиниоце подложне унапређењу посредством властитог труда. Не плаше се грешака јер их не повезују са сопственом компетентношћу и самопоштовањем. Они успех приписују унутрашњим чиниоцима, пре свега сопственим способностима што представља основ да се осећају одговорним за резултат учења. Неуспех их не обесхрабрује, већ буди наду да је уз више залагања или среће успех у будућности могућ.

Ученици усмерени на избегавање неуспеха склони су да „на способности гледају као на предодређене те им је, због тога, циљ да оставе утисак да су паметни и то на основу тога што нешто могу успешно да изведу или реше“ (Требјешанин, 2009: 107). За њихово осећање компетенције и самоефикасности сваки неуспех у извршавању задатака је угрожавајући. Само кад успешно обаве задатак они имају доживљај да су способни. За њихово осећање компетентности и самоефикасности веома је важно да се заштите од могућег неуспеха.

Ученици који прихватају неуспех и мире се с њим, проистичу, углавном, од групе ученика који су усмерени на избегавање неуспеха. „Уколико ученици оријентисани на избегавање неуспеха почну учестало да доживљавају неуспех у извршавању школских обавеза, механизми одбране постају све неделотворнији и они коначно постају уверени да су неспособни“ (Требјешанин, 2009: 108). Они тако прихватају оно чега су се првобитно плашили. То је свест о недостатку способности и ниској самоефикасности и постају ученици помирили с неуспехом. Ученици који верују да су способности предодређене и неподложне унапређивању, и који неуспех приписују недовољним способностима, склони су да постану депресивни, обузети безнађем и апатични.

ЗАКЉУЧАК

Кључ за формирање повољних мотивационих уверења налази се у стварању услова да сваки ученик доживи успех у раду на задацима у одређеном предметном подручју. При томе је од битног значаја повратна информација која се упућује ученику. Уместо изношења недостатака далеко је боље да учитељ (и родитељ) истиче напредак који је ученик постигао у односу на претходни период.

Једна од стратегија за подстицање повољних мотивационих уверења о сопственој компетенцији и самоефикасности састоји се у добром планирању

и стварању, како каже Хал, „потребног амбијента“, у подешавању задатака актуелним учениковим могућностима и постепеном повећавању захтева у малим корацима. Ту до изражаја може да дође примена задатака различите тежине. На тај начин омогућује се да сваки ученик сигурно може да реши неке задатке. Тако се за све ученике обезбеђују изазови и прилике за постизање успеха. Потребно је да ученик искуси да труд води напретку. Стално их треба охрабривати да постављају више циљеве, што не води нужно неуспеху. Битно је да стекну уверење да је напредак могућ као и да способности могу да се мењају. „Један од принципа подстицања мотивације за учење који би наставници требало да имају на уму гласи: *чини да ученик уочи вредност онога што учи, односно, чини да он жели да учи и употреби способности које има*“ (Требјешанин, 2009: 114). Само мотивисан учитељ у могућности је да успешно мотивише сваког ученика.

За ученикову мотивацију за учење је повољно када он свој успех или неуспех повезује са чиниоцима унутар себе, са чиниоцима који су промењиви (на пример залагање) и када их сматра сопственом заслугом. Ово је тема којој се често треба враћати и изнова промишљати о њој јер се не могу наћи решења која вреде за сва времена пошто се све, а у новије време све брже, мења и застарева.

Литература

- Andrilović, Vlado i Ćudina, Mira (1985): *Психологија учења и наставе*. Загреб: Школска књига.
- Бакић, Војислав (1897): *Онима педагогика*. Београд: Државна штампарија.
- Bakovljević, Milan (1983): *Suština i pretpostavke misaone aktivizacije učenika*. Београд: Институт за педагошка истраживања, Просвета.
- Vasilev, Slobodan (2005): *Didaktika*. Београд: Elit medica.
- Вилотијевић, Младен (1999): *Дидактика 2, Дидактичке теорије и теорије учења*. Београд: Учитељски факултет у Београду.
- Vučić, Lidija (Nedatirano): *Pedagoška psihologija. Učenje*. Београд: Centar za primenjenu psihologiju Društva psihologa Srbije.
- Ђорђевић, Босилјка i Ђорђевић, Јован (1992): *Svojstva univerzitetskih nastavnika*. Београд: Институт за педагогiju и андрагогiju Филозофског факултета.
- Ђорђевић, Јован (1981): *Savremena nastava*. Београд: Научна књига.
- Lalić-Vučetić, Nataša (2007): *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Лунгулов, Биљана (2010): *Мотивација ученика у настави – претпоставка успеха у учењу*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Maksić, Slavica (2006): *Podsticanje kreativnosti u školi*. Београд: Институт за педагошка истраживања.

- Максић, Б. Славица (2014): Како мотивисати неуспешне ученике основне школе да уче. У: *Настава и учење – савремени приступ и перспективе*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу, стр. 45-60.
- Младеновић, Војислав (1936): *Педагогика*. Београд: Геца Кон.
- Montenј, de Миšel (1990): *Ogledi*. Valjevo-Beograd: Estetika.
- Николић, Радмила (2004): *Школска и породична педагогија. Изабрани текстови за студенте учитељских факултета*. Ужице: Учитељски факултет у Ужицу.
- Polјak, Vladimir (1985): *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Ракић, Вићентије (1932): *Образовање воље*. Београд: Штампарија „Авала“.
- Смиљанић, Вера (2003): *Развојна психологија*. Београд: Филозофски факултет.
- Сузић, Ненад (2005): Мотивација подстицањем у универзитетској настави. У: Бранковић, Д. и сар. : *Иновације у универзитетској настави*, Бања Лука, Филозофски факултет.
- Требјешанин, Биљана (2009): *Мотивација за учење*. Београд: Учитељски факултет.
- Ценић, Стојан (2000): *Праћење и оцењивање рада, успеха и развоја ученика основне школе*. Врање: Учитељски факултет у Врању.
- Шилих, Густав (1967): *Дидактика*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије.
- Шутовић, Милојица (2009): *Вредности и насиље*. Београд: Чигоја штампа, Филозофски факултет Косовска Митровица.

MOTIVATION OF PUPILS PRIMARY SCHOOL FOR WORK AND EDUCATIONAL SUCCESS

Summary: *Teacher`s efforts to enable his/her pupils to gain and strengthen their inner need for systematic learning are the essence of motivating pupils. In this case, we are referring to the primary school pupils who should be given possibility of learning with pleasure that should become self teaching in time. The aim of this paper is to question and systematize crucial elements whose knowledge of and use of most effectively influence pupils as prime-movers to use their maximum efforts and existing potentials, so that they could achieve optimal educational results and thus, before becoming mature form abilities, habits and wishes to complete all their tasks and obligations with the highest aspirations. This presents a challenge in itself, a `test` for teachers. Anyway, from their knowledge, interests and abilities depends to what level they will be successful in these tendencies, to what extent they will be different from each other, and how much will they be respected in the social community they belong to.*

Key words: *motivation, learning, pupil, teacher, success, primary school.*

Мр Јелена Круљ Драшковић⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИРИ ДИДАКТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА У НАС – ДРУГА ПОЛОВИНА XX ВЕКА

***Апстракт:** Истраживања у дидактици веома су развијена, али се мали број истраживача бавио, или се бави, методолошком утемељеношћу ових истраживања у педагошкој теорији и пракси. Познато је да методологија дидактичких истраживања, као и методологија осталих наука има двојаку функцију: теоријско-логичко-хеуристичко-критичку и практично-делатну. Ово указује на потребе продубљења анализе дидактичких истраживања и могућности њиховог утемељења у педагошкој теорији и пракси. У раду ћемо, кроз анализу докторских дисертација поменутог периода указати на почетке примене валидне методологије дидактичких истраживања и њене квалитетније импликације у пракси.*

***Кључне речи:** дидактичка истраживања, методолошка утемељеност, наука, теорија, пракса.*

УВОД

Када се подвргну анализи истраживачки рад појединаца тако и институција, увек је било у првом плану проучавање које обезбеђује ниво педагошког рада у прилог успешном вођењу процеса поучавања и развоја ученика. Довољно је проpratити проучавања и примену одговарајуће дидактичке методологије у њима када је Министарство просвете Србије уводило експериментална одељења, разреде, ређе и школе да би били проверени одговарајући пројекти планираних промена у систему поучавања. Слично је и са Институтом за педагошка истраживања у Београду који је 1958. године, и касније, проучавао и истраживао знања ученика матерњег језика, математике и физике и речник ученика основних школа и кад је Институт вршио опсежна проучавања услова, могућности и предности за увођење и фреквентније коришћење групних облика рада у настави основних школа Србије. Управо на питањима примене валидне методологије проучавања, пре свега у дидактичком обликовању процеса поучавања, може се уочити изузетна брига о методолошком приступу, при чему су коришћени савети и инструкције најпознатијих методолога у области дидактике из Европе: Мајера, Лустенбергера, Витака, Кузинеа и других.

⁹ jkruljdraskovic@yahoo.com

МЕТОДОЛОШКИ ОКВИРИ ДИДАКТИЧКИХ ИСТРАЖИВАЊА У НАС – ДРУГА ПОЛОВИНА 20.ВЕКА

Докторске дисертације из домена дидактике добар су индикатор квалитета примене методологије проучавања у дидактици. Чини се да је највише докторских дисертација у бившој Југославији било управо из дидактике. Само на Свеучилишту у Загребу, између 1952. и 1955. године, урађене су и брањене сваке године по једна докторске дисертација заснована на дидактичким проучавањима. То је било дело проф. др Пера Шимлеше *Узроци формализма у знањима ученика* (објављено 1954.године у Загребу), затим дисертација проф. др Драгутина Франковића *Битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе*, (објављена у Загребу 1953.године), и дисертација проф. др Тихомира Продановића под насловом *Проблем одређења појма наставних метода и њихове класификације* (објављена у Београду 1956.године). Након успешне одбране ових уследила је нова серија докторских дисертација на истом као и на универзитету у Сарајеву, Новом Саду, Приштини и другим. Ми ћемо на примерима дисертација проф. др Ђорђа Лекића *Проблеми активности у методи демонстрације и лабораториског рада* (активност у настави) (објављена 1965. године), проф. др Радисава Ничковића *Учење путем решавања проблема у настави* (објављена 1970.године) и проф. др Раденка С. Круља *Грешке у настави и путеви њиховог отклањања*, (објављена 1991. године) показати развојни пут методологије педагошко-дидактичких истраживања.

Интересантно је како су са становишта дидактичке методологије заснивана проучавања ових аутора, односно истраживача дидактичких феномена. Прво запажање, да раније одбрањене дисертације не садрже посебно предочену методологију на којој су заснована истраживања. Вишемање узредне и не конзистетне информације о примењеној методологији дате су у уводнику у теми и у закључку када га дисертација има. Такође, скоро на нивоу напомена, дате су информације о начину рада на дисертацији или о утицају неких методолошких сегмената на избор теме и ток истраживања.

Петар Шимлеша обавештава читаоца да: „Унаточ свему ограничавању и сужавању подручја нашег проучавања само на појаву формализма у знању, из методолошких разлога морамо га проматрати и проучавати са широког педагошког аспекта, јер формализам знања, као што ћемо видети, није само дидактички проблем“. У ужем смислу те речи, „није само ствар мањкаве или неправилне методе рада. Он има шири педагошки домаћај, јер се негативно одражава у читавом одгоју“. ... „Приступајућу, дакле, тражењу узрока појави формализма у знању ученика, покушаћемо то методолошки извести на тај начин, да, с једне стране, изолирамо појаву формализма у знању од других појава формализма, а с друге стране да јој приступамо са ширих дидактичких, односно опће педагошких позиција“ (стр 18).

Професор Шимлеша на више места истиче „проматрање ... анализу...синтетички поступак...разматрање“ у истраживању и научном раду, што је педесетих година прошлог века представљало извештајан методолошки образац научног рада у дидактици иако не може бити говора ни по примењеном систему израде докторске дисертације, нити по презентацији резултата о методологији која би имала ниво научног приступа у савременом смислу. Сналазећи се на основу увида у истраживањима која су примењивана током XIX и у првој половини XX века Шимлеша је успео да уобличи своје дело које је имало утицаја на педагошку праксу и на успешније дидактично обликовање наставе тога доба.

Докторска дисертација Драгутина Франковића, као тема подједнако значајна за општу педагогију, али и као начело педагогије и дидактике овог времена, не садржи посебно дат увид у примењену методологију проучавања. Ова се може препознати у раду, пре свега у њиховим уводним и завршним деловима, местимично и током извештавања о резултатима својих проучавања. По Франковићу: „Тежиште истраживања у овом раду“ је да се „стално осврће на нашу праксу и има у првом реду задатак да помогне напретку наше школе, самим тим нужно усмјерен и на шире теоретско уопћавање“ (стр.6).

Аутор даље подсећа да: „Материјал, на основи којег се изводе поједини закључци потјече понајприје из *опажања* и *анализе* практичног рада наставника у основној и средњој школи, дјеломично и на факултету, затим из педагошке литературе, а једним дјелом из дневне и омладинске штампе. Сам карактер захтјева, да се узму у обзир чланци и изјаве у штампи, која у нашој земљи одржава принципијелна гледишта на ова питања од ширег друштвеног значаја, па тако и на питања одгоја.

Рад је замишљен тако, да најприје покаже, у каквим се облицима проблем појављује у стварности нашег друштва и наше школе; затим да изложи настанак и садржај овог појма и захтјева у марксистичкој теорији...“ (стр. 6 и 7).

Д. Франковић је у *Закључцима* своје дисертације у облику задатака, намене и сврхе истраживања дао и неке делове методолошке нарави. По његовом мишљењу: „задатак овог рада састоји се у томе, да се пронађу и фиксирају битна обележја социјалистичке идејности и политичности наставе, како би се дао теоретски прилог настојању око подизања квалитета наставе у нашим школама, да би се у будућности у нашој школској пракси избјегле разноврсне погрешке и застрањивања, која се опажају управо у вези с провођењем овог захтјева у живот...“

Анализом појмовних форми овог проблема у недавној и данашњој стварности, критичким прегледом историјата теоријског постављања и практичног остваривања овог педагошког захтјева у... нашој педагошкој теорији и пракси дошли смо до ових закључака...“ (стр. 187).

У раду др Франковића могу се без тешкоћа идентификовати методолошке основе истраживања, било да је реч о циљу, смислу, задатку проучавања, било о опажању, анализи и теоријском "уобличавању". Он истраживање почиње у „стварности“, полази од педагошке праксе и води га до општег, „теоријског уопштавања“ да би опет резултате проучавања видео у квалитету праксе, у променама које је проучавање изазвало у наставном раду, у пракси школе, у животу. Није тешко у овом приступу Д. Франковића препознати познати образац, по неким и формулу сваког, па и педагошког сазнања из марксистичке педагогије по којој свако сазнање, па и педагошко пролази три стандардне фазе, у троструко повезаном ланцу сазнања: од „живог посматрања ка апстрактном мишљењу и од овога ка пракси“, што је Франковић прилагођавао управо дидактичким особеностима сазнања – од праксе проучавања, „од стварности“, до „теоријског уопштавања“ и од овога до бољег рада школе, до наставе на вишем нивоу од оног на ком је била пре проучавања.

Тихомир Продановић у својој дисертацији није изложио целовит методолошки приступ проучавањима која је извршио да би дошао до битних закључака за дидактику. Он констатује да „наставни процес не излази из оквира своје историјске стварности, нити је може прерастати у било у чему“ (стр. 6). Аутор налази „смисао наставног поступка у наставном деловању. Ти су елементи: друштвени циљ наставе, наставно градиво и међусобни радни однос ученика и наставника“ (стр. 7).

Према Продановићевом мишљењу „Сазнање уопште, па и сазнање путем наставе стоје у тесној међусобној вези. Самим тим дидактичко проучавање... нужно се повезује с логиком и гносеологијом. Међутим, та веза између научног сазнања и сазнања у наставном процесу не може се свести на једнострано потчињавање процеса сазнања у настави процесу сазнања у науци и недијалектичком изједначавању једнога с другим“ (стр.10).

Продановић даље налази да се „истраживачки рад дидактике бави откривањем законитости и битности наставног процеса“ те указује на разлику „између научног сазнања и сазнања у настави, између научних и наставних метода“ да би закључио да „Правилно научно рјешавање дидактичких питања може бити једино на основи дијалектичко – материјалистичке спознајне теорије“ (стр. 12).

Према мишљењу Продановића предност дидактичке методологије истраживања произилази из чињенице „што дидактика има посебну област за проучавање...“ Др Т. Продановић је нешто више од својих савременика истицао, са методолошког становишта, однос дидактичког и гносеолошког у проучавању и неопходност да се и у истраживањима у дидактици примењују општи путеви сазнања, научног поготову, уз познавање и уважавање „самосталности“ дидактике и њених специфичности.

Из неколико размотрених примера види се да је одмах иза половине XX столећа у дидактици више примењивана методологија са већим ослоном на опште ставове и полазишта теорије сазнања, него што су у томе долазиле до изражаја специфичности и посебности дидактике. То је и разумљиво ако се имају у виду методолошки приступи Џона Дјуија о идентичности научних и наставних метода, односно о изједначавању законитости процеса сазнања у науци и настави. Евидентан је и утицај учења познатог као дијалектички материјализам у оквиру ког је у истраживањима примењивана посебна гносеолошка формула коју је Лењин сажео у чувеној тријади: посматрање – теорија – пракса!

Упоредо са развојем методологије педагошких истраживања могуће је издвојити и развој дидактичких истраживања као најразвијеније дисциплине у систему педагошких наука. Израженије се ово може приметити у периоду од 1963. до 1993. године са почетком превођења страних методолошких дела и студија као и израда магистарских и докторских теза на новим методолошким основама. То је, наметало и обавезу да се истраживања у педагогији и дидактици морају заснивати на што прецизнијем мерењу онога што се проучава. Отежавајућа околност за остваривање овога била је стална динамичност и стално развијање и мењање педагошких појава, као и њихова сложеност, међусобна условљеност и међузависност.

Сложеност педагошко-дидактичких појава, тешкоће њиховог предвиђања, телеолошки моменти и изразита субјективност захтевају и мултидисциплинални приступ у њиховом истраживању. Тиме се истраживања у педагогији окрећу пракси у тежњи комплексног сагледавања појава са одговарајућим начином провере у пракси – а то је организовање дидактичког експеримента чији резултати постају извор ефикасне методичко-дидактичке делатности у складу са педагошким праксом.

За елаборацију (како смо напред нагласили) одвојили смо три докторске дисертације у нешто дужем периоду (размаку) њиховог настајања.

У *дисертацији Ђорђа Лекића* у којој није изложен комплетан методолошки приступ проучавању које је у току експерименталног истраживања урађено, јасно се може препознати структура за континуирано праћење истраживања почев од теоријске заснованости, преко методологије истраживања до резултата и њихове интерпретације и сопствених ставова у закључивању.

Ђ. Лекић истиче да „посебним проучавањем појединих питања није се губило из вида јединство основних квалификатива активности као сложене наставне појаве“ (стр 4). Тиме се обезбедило да се може користити адекватно техничко проучавање за свако питање. Док се за илустрацију појединих дидактичких решења користе закључци једногодишњег експеримента организованог у седам школа са 508 ученика, затим подаци евидентираних утисака из вишегодишње сопствене праксе у школским вежбаоницама као и

подаци систематског бележења „утисака за консултације мишљена 234 наставника из 80 школа“. Све је то консолидовано и сређено тако да аутор долази до закључка „да је активност сложена наставна појава која зависи од свих фактора наставног процеса“, па је за комплетно сагледавање њене наставне функције „неопходна и њена обрада у свим областима дидактике“. Ђ. Лекић, дакле, суштину активности ученика види у „обједињавању знања, мисаоности и раднотехничке делатности“ као трију основних компоненти савремене концепције наставног рада.

У својој дисертацији Радисав Ничковић се у разради своје теме ослања на прогресивно искуство у нашој наставној пракси и са научно провереним доприносом савремених достигнућа у свету. Он „учење путем решавања проблема у настави“ дефинише као „менталну активност у којој доминира решавање спорних и сложених сазнајних и практичних проблема у наставној грађи, а касније је праћено интензивном мисаоном активношћу, стваралачким и самосталним радом ученика а чији је продукт стално прогресивно мењање личности и постизање бољих резултата у настави“ (стр.12). Он, дакле, решавање проблема – као посебно ефикасним обликом учења жели стваралачки инкорпорирати у свакодневни наставни процес (где је то могуће).

Радисав Ничковић савременим експерименталним методолошким приступом настоји да континуирано прати истраживачки поступак почев од теоријског заснивања рада, преко методологије истраживања до резултата и њиховог уобличавања у закључке корисне за праксу. Тиме је валидност резултата до којих се дошло таква да имају и свој шири значај за наставни рад, јер се уз извештај напор могу стваралачки применити и у другим наставним предметима сем физике (у којој је вршен експеримент).

У дисертацији Раденка С. Круља веома је сложен дидактичко-методички проблем са специфичном проблематиком која карактерише облике сваког наставног предмета.

Аутор наглашава да је проблем истраживања „поставила организована пракса са интенцијом да се усаврши теоријско решење постављеног васпитно – образовног питања“ и то „на реализацији емпирије као извора сазнања и педагошке теорије као руководства за акцију“ (стр.5).

Р. Круљ разрађује целокупну методологију организованог проучавања задатог проблема од постављања, дефинисања како теоријског тако и практичног феномена компарирајући га са постигнутим резултатима и са јасно одређеним циљем, добро изведеним закључцима и јасно формулисаним хипотезама и варијаблама истраживања. За то је добро постављена и перфектуирани методологија са адекватним методама, техникама и инструментима (самостална конструкција и провера), а формиран је адекватан и репрезентативан узорак за дијагностичко и експериментално праћење. На крају је учињен напор да се уоче, издвоје и генерализују

одређени закључци за унапређење наставе у школи, као и корисне препоруке за праксу и евентуална даља истраживања.

Рад је, дакле, замишљен и реализован на савременом приступу идентификовања методолошких основа истраживања и целокупном апаратуром прихваћеном у новим савременим методологијама, што су показали резултати и закључци „да је експериментални наставни поступак потврдио као корисну дидактичко – методичку новину и незамењив фактор побољшања успеха у настави“ (стр. 128).

ЗАКЉУЧАК

Дидактичка истраживања, уколико су успешна и применљива, тачније, уколико имају позитивне педагошке импликације, предходе свим значајним променама у образовању и настави. Она имају посебан значај за утемељење и разумевање целокупног наставног процеса.

На основу анализе поменутих радова, заснованих на новијој методологији истраживања, може се закључити да дидактичка истраживања, овог периода, али и касније, нису у довољној мери и свуда заступљена. Досадашња истраживања у дидактици и настави су, углавном, охрабривала и подстицала расправе о теорији и пракси дидактике и наставе, а мање откривала нова сазнања утемељена у педагошкој теорији и пракси.

Литература

Поред анализираних докторских теза, коришћена је следећа литература:

- Банђур, В.,Поткоњак, Н. (2002): *Истраживање у школи*, Ужице, Учитељски факултет .
- Гијон, А.Т. (1974): *Како се истражује*, Загреб, Школска књига
- Гојков, Г., Круљ,Р.,Кундачина, М. (1999): *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, Виша школа за образовање и васпитање.
- Занков, Л.В. (1968): *О предмету и методама дидактичког истраживања*, Сарајево, Завод за издавање уџбеника.
- Круљ, С.Р., Стојановић, С., Драшковић, Ј. (2010): *Основи педагогије са примењеном дидактиком*, Ниш,Универзитет у Нишу,Факултет спорта и физичког васпитања.
- Лекић, Ђ., (1980): *Методологија педагошких истраживања*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Продановић, Т. и други .(1975): *Истраживања у настави*, Нови Сад, Раднички Универзитет "Радиовој Ћирпанов"

METHODOLOGICAL FRAMES OF DIDACTIC RESEARCH IN SERBIA IN SECOND HALF OF XX CENTURY

Summary: *Research in didactics is very developed but there is an insufficient number of papers dealing with methodological foundations of research in pedagogical theory and practice. It is known that methodology of didactic research as well as methodology of other sciences has a twofold function: theoretical-logical-heuristic-critical and practical-one. This points to the needs of a thorough analysis of didactic research and possibilities of its founding in pedagogical theory and practice. The paper will, through analysis of doctoral dissertations of period stated, emphasise beginning of application of valid methodology of didactic research and its more qualitative implications in practice.*

Key words: *didactic research, methodological foundations, science, theory, practice*

Доц. др Живорад Миленовић¹⁰

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

THE TEACHING STYLES OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS¹¹

Abstract: *When classifying teaching styles of primary school teachers one starts from the use of their authority. In school theory and practice the two dominant teaching styles are as follows: autocratic and democratic ones. They are placed between the two extremes and each corresponds to a certain situation, circumstances and has both good and bad points. Teachers also use laissez-faire teaching style in their teaching. It refers to the minimal involvement of the teacher in pupils learning styles, apart from the situations when suggesting what literature and other teaching material should be used. On the basis of these hypotheses, a research was conducted by the use of a sample of 104 course and class teachers of primary schools of the city of Nis (Serbia). The data was collected by scaling and was processed by factorial analysis and t-test. Factorial analysis gave three factors relating to the three teaching styles of primary school teachers, as follows: autocratic, democratic and laissez-faire style. T-test shows that the teaching style of a course teacher is mainly autocratic, while democratic and laissez-faire styles are more present in the teaching of class teachers.*

Key words: *primary school, teacher, course teacher, class teacher, teaching style, autocratic style, democratic style, laissez-faire style*

INTRODUCTION

In modern primary school a teacher has the most responsible role in all the phases of the teaching process: preparing, operative, verifying and the applying one. Success of a teaching process depends mostly on the professional, scientific, psychological, pedagogic, didactic and methodological qualities of the teacher's work. It also depends on his working, moral and, above all, human qualities of a teacher, but also his experience. A primary school teacher has an integrative role. He comprises a school ambience, curriculum, pupil's manners, and his creative way of teaching into a singular active unit. He also has some other roles and

¹⁰ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

¹¹ The article is written in the frame of the project *The material and spiritual culture of Kosovo and Metohia* (EV. No. 178028), which is financed by ministry of Education, Science and Technological Development of Serbia Republic, and realized by Institute for Serbian culture from Priština, presently located in Leposavić.

functions. That is why it is said that a primary school teacher is a creator, leader and a direct participant of the teaching process.

Based on a number of classifications of the teaching styles of primary school teachers, the most frequent teaching styles are as follows: a) autocratic and b) democratic. A combined teaching style of primary school teachers is mentioned as the third one. In the sources in English language (Walker, 2008; Quiazade et. al., 2009) a permissive teaching style is also mentioned. On the other hand, Evans Carol and Waring Michael (2011:158) along authoritarian and democratic teaching styles, also mentions manipulative and congruent teaching styles. In some foreign sources there is a mention of laissez-faire teaching style, which has not been much practiced in primary school teaching in the states of former Yugoslavia.

Each of these teaching styles has its characteristics, thus differing from each other. According to Živorad Milenović (2011:156), characteristics of the authoritarian teaching style are as follows: a) outer motivation is based on a sovereign authority, b) teachers readiness to punish and pupils receptivity c) discipline as an educational aim d) physical punishment e) strict following of the curriculum f) didactic materialism g) pupils obedience h) institutionalism based on formal relations and i) authoritarian personality of the teacher.

According to the same author, democratic teaching style is characterized by a) an authoritarian motivation based on an example (model), b) complexity of a teacher who allows for pupils competence, c) conscious discipline as an educational aid, d) teacher as an exemplary model e) tuning, a dialogue on teaching process contents, f) overcoming of the didactic materialism, g) achieving complexity through the gaining of knowledge, skills and habits, h) democracy based on informal relations and I) democratic personality of the teacher.

Therefore, dominant teaching styles in school theory and practice are autocratic and democratic ones. They are, however, placed between the two extremes each corresponding to a certain situation, circumstances and having good and bad points (Dever & Karabenick, 2011; Siwelem et. al., 2012). Teachers also use laissez -faire style of teaching in their work. It refers to the minimal involvement of the teacher in the pupils' learning styles, apart from suggesting the pupils what literature and other teaching material should be used.

Laissez -faire style of teaching in primary schools is characteristic for a minimal involvement of the teacher in his pupils' work. Under such circumstances the teacher provides the pupils with information needed for their work (Shan, 2010; Solvie & Sungur, 2012). The teacher presents a connection between the pupils and the outer world (Milenović, 2012). Pupils have a high level of freedom; choose methods and aids for achieving their aims without teacher's involvement in their work, when this style of teaching is used (Marojele & Muthukrishna, 2011; Yu & Chen, 2012). Laissez-faire style is neither mentioned nor presented in pedagogic-didactic theory and practice sufficiently. This style of work is

characteristic for expert teams, which exactly know who should be doing what, thus making the presence of the leader superfluous.

One of the problems recently occupying attentions of the expert publicity is a teaching style, as a specific way of teacher behavior in the teaching process. The features of the teaching styles are based on the two basic characteristics, such as follows: 1) a prevailing social character and 2) a way of expressing interaction dominance. There are numerous opinions concerning teaching styles. They are different and often opposed to each other, at least in the scientific circles. But, what about the teachers' opinion about the issue, as they are the direct realizes of the teaching process? What are their views and opinions of the particular styles? What is the difference in the opinion between the course teachers and the class teachers? The answers to these and some other questions will be looked for in this research.

METHOD

The subject matter of this paper is research on teaching styles of primary school teachers. The aim of this research is to determine dominant teaching style of course teachers and class teachers in primary schools. The object of the research is to find out whether there is a difference in teaching styles between the primary school teachers, depending on their vocational type of teaching (course teacher and class teacher).

General hypothesis is as follows: primary school teachers mainly use autocratic and democratic teaching style, while laissez-faire style predominant in expert teams in primary schools, is less used by the teachers. Specific hypothesis is as follows: there is a statistically relevant difference in teaching styles of primary schools teachers depending on their vocation (class teacher and course teacher).

Variables comprised by the research are dependent and independent ones. An independent variable is a teacher position. The variable offers possibilities as follows: a) class teacher and b) course teacher. Dependent variables are sub-scales of SRNOS Scaler. The Scaler is divided into three sub-scales. Each corresponds to one teaching style: autocratic, democratic and laissez-faire.

Population comprises all the course and class teachers of primary schools in the city of Nis (Serbia) in February to 2015, when the research was conducted. The sample comprises 104 teachers. The structure of sample is as follows: 53, 85% of course teachers and 46,15% class teachers. The sample is not intentional and is representative. Comparative procedure is used, as well as descriptive method. Technique used in the research is scaling while the instrument is Scaler -SRNOS. The Scaler is of Likert type and is 5graded one. It is divided into three sub-scales corresponding to each of the primary school teachers teaching styles: autocratic, democratic and laissez-faire style. Each sub-scale consists of seven statements.

The research was conducted in February 2015, in the city of Nis (Serbia), in primary schools. These primary schools are chosen because they have a sufficient

number of teachers. The data obtained by factorial analysis by Varimax rotation and t-test is shown in the tables.

RESULTS

Data collected by the survey were first subjected to principal component analysis with Varimax rotation.

Table 1 – Factorial matrix and Cranach alpha values of the scaler

The Teaching Styles	I	II	III	α
Autocratic style				0,7960
In order to study pupils must be silent.	0,723			
Teacher makes rules and decides upon consequences of breaking the rules exclusively.	0,715			
Results of work (checking) are more important than how the pupils feel in the classrooms.	0,710			
Teacher does not discuss class activities with pupils.	0,706			
Pupils are not to interrupt the teacher.	0,704			
If the pupil is not behaving himself, teacher punishes him without further discussion.	0,703			
Pupils have no justification for their behavior.	0,701			
Democratic style				0,7910
Preparation of pupils for shared work is worthy of effort.		0,790		
It is very important for the teacher to have a feedback from the pupil on any activity.		0,754		
Teacher regularly tries to explain the reasons for his decisions.		0,732		
Pupils know they can interrupt the teacher when they have an important questionnaire.		0,723		
Teacher discusses homework with the pupils.		0,716		
It is important for the teacher to motivate pupils for work.		0,709		
Teacher discusses a content and a learning style with pupils.		0,706		
Laissez-faire style				0,7158
Pupils can take their own decisions.			0,724	
Whenever the pupil wants to go out of the classroom the teacher allows it.			0,722	
Teacher finds it more more important for pupils to feel good in the classroom than to control them.			0,721	
Teacher does not want to reprimand the pupil as it may hurt his feelings.			0,711	
Teacher can adapt his teaching according to the pupils' mood.			0,708	
Learning style and the use of teaching aids is best chosen by the pupil himself.			0,706	
Teacher does not think important whether the pupils respect him or not.			0,703	

In table 1, the data is obtained by factorial analysis of the scaler of Varimax rotation. After five iterations one factor per each teaching style was separated as follows: autocratic, democratic and laissez-faire style. Such result confirms reliability of scaler method in the framework of method of division into three parts. Guttman's criteria is satisfied in this way. Factorial overload in all these assertions is higher than 0, 70.

Calculation of Kronbach - alpha coefficient (autocratic – 0, 7960, democratic -0, 7910 and laissez-faire style – 0, 7158), are satisfying for all the sub-scales, although Kronbach-alpha coefficient is much lower in laissez-faire style sub-scale than in the autocratic and democratic styles.

Table 2 – Correlating matrix

The Teaching Styles	autocratic style	democratic style	laissez-faire style
autocratic style			1
democratic style		1	-0,256 (correlation is significant on the level 0,01)
laissez-faire style	1	0,042 (correlation is significant on the level 0,05)	-0,213 (correlation is significant on the level 0,01)

Considerable correlations point to the fact that the teaching styles are related. Thus, with the dominance of the laissez-faire teaching style, the domination of democratic and autocratic teaching styles becomes weaker and a vice versa, while with the dominance of democratic teaching styles autocratic teaching styles are more dominant and a vice versa. (table 2).

Table 3 – Teaching styles and vocations of the teachers

The Teaching Styles	The Teaching Profession	N	M	s	t-test	P
autocratic	class teacher	48	17,25	4,331	3,980	0,000
	course teacher	56	19,26	4,255		
Democratic	class teacher	48	27,65	3,341	2,654	0,000
	course teacher	56	28,78	3,231		
laissez-faire	class teacher	48	24,18	3,927	3,789	0,000
	course teacher	56	22,36	3,504		

T-test showed that the teaching style of class teachers is namely autocratic, while democratic and laissez -faire teaching styles are more present with class teachers. (table 3).

CONCLUSION AND DISCUSSION

So far there have been no studies that determine factors individual styles of primary school teachers. The exception is Ivana Vlahek and Lana Jurčec conducted in Croatia in 2009. year. These results have confirmed results of some previous researches. Results of this research are partially different from the results

of the research conducted by Ivana Vlahek and Lana Jurčec (2009: 601-612), which have also separated three factors of teaching styles of primary school teachers, but have determined factorial overload higher than 0,40 (in this research a factorial overload is higher than 0,70), while the dominant teaching style of the teachers comprised by the research are democratic, followed by laissez-faire and finally autocratic style (in this research the dominant teaching style of course teaching is autocratic one, while the dominant teaching style of class teachers is democratic and partially laissez-faire one).

By considering the problem of the research, it is determined that successful realization of the teaching process depends on teaching style of the teachers. In pedagogic-didactic theory and practice, autocratic and democratic teaching styles are mostly present in primary school teaching. These two styles are placed between the two extremes. Therefore presence of the other teaching styles of primary school teachers such as: combined, permissive, manipulative, congruent and laissez-faire style, the latter one is characteristic of expert teams, where it is precisely defined who does what and when. By the empirical research both general and specific hypothesis are confirmed. Results of the research show that the dominant teaching styles of course teachers are autocratic, while the most frequent teaching style of class teachers is democratic and partially laissez-faire style of teaching.

Literature

- Dever, B. & Karabenick, S. (2011). Is Authoritative Teaching Beneficial for All Students? A Multi-Level Model of the Effects of Teaching Style on Interest and Achievement. *School Psychology Quarterly*, 26(2), 131-144.
- Evans, C. & Waring, M. (2011). How Can an Understanding of Cognitive Style Enable Trainee Teachers to Have a Better Understanding of Differentiation in the Classroom? *Educational Research for Policy and Practice*, 10(3), 149-169.
- Marojele, P. & Muthukrishna, N. (2011). Child Participation in School Governance: The Case of Prefects at a Primary School in Lesotho. *Perspectives in Education*, 29(4), 49-57.
- Milenović, Ž. (2012). Kompetencije nastavnika inkluzivne nastave. *Zbornik radova Učiteljskog fakulteta u Užicu*, 15(12), 241-252.
- Milenović, Ž. (2011). Stil vodstva nastavnika inkluzivne nastave. *Život i škola*, 57(25), 154-167.
- Shan, S. (2010). Aggressive Behaviour in Early Elementary School Children: Relations to Authoritarian Parenting, Children's Negative Emotionality and Coping Strategies. *Early Child Development and Care*, 180(9), 1253-1269.
- Solvie, P. & Sungur, E. (2012). Teaching for Success: Technology and Learning Styles in Preservice Teacher Education. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 12(1), 6-40.

- Vlahek, I., Jurčec, L. (2009). Učiteljevi stilovi vođenja, u: Kurikulumi ranog odgoja i obaveznog obrazovanja, str. 601-612. Zagreb: Učiteljski fakultet Univerziteta u Zagrebu.
- Walker, J. (2008). Looking at Teacher Practices through the Lens of Parenting Style. *Journal of Experimental Education*, 76(2), 218-240.
- Quiamzade, A., Mugny, G. & Falomir Pichastor, J. (2009). Epistemic Constraint and Teaching Style. *European Journal of Psychology of Education*, 24(2), 181-190.
- Yu, T. & Chen, C. (2012). Thinking Styles and Preferred Teacher Interpersonal Behavior among Hong Kong Students. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 554-559.
- Siwelem, M., Al Harbi, Q., Fathema, N. & Witte, J. (2012). Learning Style Preferences of Student Teachers: A Cross-Cultural Perspective. *Institute for Learning Styles Journal*, 1(1), 10-24.

НАСТАВНИ СТИЛОВИ НАСТАВНИКА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

У овом раду су приказани резултати истраживања стила рада учитеља у основној школи. Указано је да се при квалификацији стила рада учитеља полази од начина на који он користи ауторитет у настави. Анализом теорије и праксе васпитања и образовања се може закључити да су у настави углавном доминантна два стила рада: ауторитарни и демократски. Као трећи, заступљен је *Laissez-faire* стил рада. Он међутим због своје претеране либералности, па и стихијности, није нашао ширу примену у школи.

О стилу рада учитеља постоје бројна схватања. Она су различита па и супротстављена. Сваки од њих има своја обележја. Карактеристике ауторитарног стила рада учитеља су: а) спољашња мотивација темељена на неприкосновеном ауторитету учитеља, б) важност учитеља и рецептивност ученика, в) дисциплина као циљ васпитања, г) кажњавање ученика, д) круто уважавање плана и програма наставе, њ) дидактички материјализам, е) послушност ученика према учитељу, ж) институционализам утемељен на формалним односима и з) ауторитарна личност учитеља. Демократски стил рада учитеља карактеристичне: а) спољашња мотивација темељена на примеру (узору), б) комплексност учитеља која допушта компетентност ученика, в) свесна дисциплина као средство васпитања, г) лични пример учитеља, д) усаглашавање и дијалог о садржајима процеса учења, њ) превазилажење дидактичког материјализма, е) постизање комплексности кроз стицање знања, вештина и навика, ж) демократија заснована на неформалним односима и з) демократска личност учитеља. Уочљиво је да се ауторитарни и демократски стил рада учитеља налазе између две крајности, да сваки одговара одређеној наставној ситуацији, одређеним условима и да има своје предности и недостатке.

Као што је наведено, у васпитању и образовању учитељи користе и *Laissez-faire* стил. Он подразумева његово минимално укључивање у ученикове активности, осим у упућивању на литературу и друге наставне материјале. У оваквим околностима, учитељ обезбеђује ученицима информације које су им потребне за учење. Учитељ даље представља везу између ученика и спољашњег окружења.

При оваквом стилу рада учитеља, ученици имају висок степен слободе. Они бирају методе и средства рада којима ће постићи жељене циљеве без мешања учитеља у њихов рад.

Laissez-faire стил се мало спомиње у научним публикацијама. У довољној мери није заступљен у педагошко-дидактичкој теорији. Није подесан ни при индивидуалним активностима ученика. Овај стил рада карактеристичан је за експертске тимове стручњака, којима се долажење до решења проблема заиста може препустити у потпуности. Они тачно знају ко и што ради. Зато им и помоћ са стране није ни потребна.

У емпијском делу истраживања је утврђено да су доминантни стилови рада учитеља у настави ауторитарни ($\sigma = 0,796$) и демократски ($\sigma = 0,791$). Утврђено је и да се *Laissez-faire* стил рада мало користи ($\sigma = 0,716$). Истраживањем је утврђено и да су поменути стилови рада учитеља међусобно повезани и условљени. Даље је утврђено да са доминацијом ауторитарног стила рада (корелација = $-0,256$, $p < 0,01$) углавном доминира и демократски стил рада учитеља (корелација = $-0,213$, $p < 0,01$) и обрнуто. Поређењем доминантних стилова рада учитеља у настави (ауторитарног и демократског) са недовољно коришћеним *Laissez-faire* стилу рада је утврђено да са доминацијом ауторитарног и демократског стила рада слаби доминација *Laissez-faire* стила рада (корелација = $0,042$, $p < 0,05$) и обрнуто.

Из приказаних резултата истраживања се може закључити да је у млађим разредима у основној школи и даље доминантни стил рада учитеља ауторитарни стил. Потом следи *Laissez-faire* стил, па тек онда демократски стил рада. То су показали и резултати истраживања добијени *t*-тестом (ауторитарни = 3,980; *Laissez-faire* = 3,789 и демократски = 2,654). Полазећи од и даље доминантне традиционалне наставе организоване према разредно-предметно-часовном систему, било је очекивано да ће истраживањем бити утврђено да је ауторитарни стил рада учитеља и даље доминантни стил рада у настави. Оно што је занимљиво је доминација *Laissez-faire* стила рада у односу на демократски стил рада учитеља. Та доминација је међутим само привидна, зато што учитељи с једне стране немају довољно знања о овом стилу рада, а с друге, они његове одлике у одређеним наставним ситуацијама повезују са одликама демократског стила рада, па су њихове процене разумљиве и из овог разлога.

Данашњој настави се упућују бројне замерке. Најчешће помињане су: а) да је недовољно ефикасна, б) да не одговара потребама друштва и в) да не одговара потребама ученика. Полазећи од тога, потребно је у настави тежиште са учитеља све више преносити на ученике. Све то указује на потребу другачијег рада учитеља у настави. С тим у вези се и истиче потреба дефинисања његовог пожељног стила рада. То посебно добија на значају у данашњим условима када је инклузивна настава уведена у сва одељења редовних школа. У приступу проблему овог спроведеног истраживања се истиче прилагодљиви стил рада учитеља као његов пожељни стил рада.

У терминолошкој основи овог стила рада налазе се у јединственој целини учитељ и његово понашање у настави (стил рада) које је прилагодљиво. То значи да учитељ у данашњој настави нема стил рада који се одликује његовим понашањем у настави које је предвиђено, као што је то случај код ауторитативног, демократског и *Laissez-faire* стила рада. Учитељ у данашњој настави прилагођава свој стил захтевима наставе и потребама ученика у зависности од конкретне наставне ситуације у настави. Прилагодљиви стил рада учитеља има

одлике свих стилова и посебне одлике које су условљене захтевима данашње наставе и потребама ученика.

Учитеља прилагодљивог стила понашања у данашњој настави одликују бројне карактеристике по којима се разликује од осталих учитеља. При оваквом стилу рада, власт није концентрисана искључиво у рукама учитеља. Он је водитељ наставе, али се о свему договара са ученицима. Но без обзира на то, коначне одлуке о свим битним питањима доноси учитељ. Да би био успешан у томе, потребно је да буде одмерен како би у свакој наставној ситуацији изабрао најбоље могуће решење. При прилагодљивом стилу рада учитеља, комуникација се одвија у свим смеровима, како између учитеља и ученика, тако и између ученика. Учитељ прилагодљивог стила даље обезбеђује одговарајућу педагошку и социјално-емоционалну климу, која треба довести до опуштене атмосфере у одељењу. На тај начин стварају се услови за слободну комуникацију међу свим учесницима у настави, што доприноси њеној већој ефикасности.

Зборник радова Учитељског факултета, 9, 2015, стр. 83-92
UDK: 371.3::2(497.11)"2001/2015"
37.032
COBISS.SR-ID 218370828

Доц. др Бошко Миловановић¹²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Доц. др Мирјана Стакић¹³

Учитељски факултет у Ужицу

ВЕРСКА НАСТАВА У СРБИЈИ ОД 2001. ДО 2015. ГОДИНЕ

Апстракт: У овом раду изнесена су теоријска разматрања о верској настави у Републици Србији. Приказан је историјски преглед верске наставе у школама у Републици Србији, када је верска настава искључена из школског система, када је враћена (рехабилитована) у школе, који статус је имала по повратку а који сада има, колико процената ђака похађа верску наставу, као и то какве су предности, а које мане избором наставника верске наставе. Дат је и осврт на значај верског образовања на свеукупно образовање младог нараштаја.

Кључне речи: верска настава, вероучитељ, верско образовање, образовање, васпитање.

Након вишедеценијске паузе у остваривању верске наставе у школама у Републици Србији долази до својеврсне њене рехабилитације. Уредбом Владе Републике Србије и Благословом Српске Православне Цркве у то време на месту патријарха Његова Светост патријарх српски господин Павле (Стојчевић), верска настава се поново обавља у школама. На основу члана 90. тачка 2. Устава Републике Србије, а у вези са Законом о основној школи (Службени гласник РС, бр. 50/92, 53/93, 67/93 и 48/94) и Законом о средњој школи (Службени гласник РС, бр. 50/92, 53/93, 67/93, 48/94 и 24/96), Влада Републике Србије доноси Уредбу о организовању и остваривању верске наставе алтернативног предмета у основној и средњој школи (Службени гласник РС, бр. 46/2001). За све вернике Српске Православне Цркве било је то велико охрабрење. Наставни план и програм верске наставе споразумно доносе министар просвете и спорта и министар вера, на усаглашени предлог традиционалних цркава и верских заједница.¹⁴ Упоредо са враћањем верске наставе у школе, уводи се грађанско васпитање. Уредба је ова два предмета исто сагледавала, верска настава је била обавезна за ученике који се за њу опделе и ученици који се опделе за алтернативну наставу била је

¹² bosko.lj.milovanovic@gmail.com

¹³ stakicz@ptt.rs

¹⁴ Ову Уредбу потписао је потпредседник Владе републике Србије Душан Михајловић под бројем 05 број 110-7221/2001 од 24. јула 2001. године у Београду.

обавезујућа. Верска настава се након деценијских саботирања од стране друштва полако, али сигурно и темељно развија. У овом раду указаћемо на кратак историјски осврт враћања верске наставе у школе и на неке могућности њеног побољшања.

Верско образовање кроз верску наставу

Образовање је непотпуно, ако му недостаје вера. „Вера је став побожности и поуздања у Бога“ (Рајчевић, 2013: 19). Веру можемо да одредимо као потврду невидљивих ствари, као убеђеност у невидљиво као у очигледно. Невидљиви су Бог, Душа, Љубав, Истина, Мудрост, Дух, Промисао, али њихово објављење је свакодневно за све који нису до краја потрли своју суштину, и оно што је иманентно њиховом људском бићу. Вера је у основи исконског знања, тако да сазнање које води само потврди постојања физичког (видљивог) света не води и знању. Сазнање (само по себи) нема карактер врлине, јер се сазнање нехотице намеће човеку приликом његовог упознавања са спољним светом (*Православна енциклопедија* том I 2010: 194). А вера је уједно и врлина, и обавеза пред собом, иако је у суштини слободно признање постојања невидљивог Бога и истинитости Вечног, Савршеног, Бесмртног и Безграничног. Елеменат Љубави је нераздвојив од вере, својствен је вери. Вера се тиче суштине душе, она произилази из дубине нашег бића, покреће ум, вољу и осећање, и није само хладно признање, нити чак само вероватна претпоставка (*Православна енциклопедија* том I 2010: 194). Праизвор вере јесте у тајанственој вези наше душе, Истине и Божијег Духа. Свако наше сазнање из ма ког сегмента живота био би осујећено ако у том сазнању нема и вере. Веома надахнут истраживач у области психологије, филозофије, теологије, Владета Јеротић, упућује нас: „Вера остаје, и за најумнијег боготражитеља, изнад знања, јер само вера, према Светом Григорију из Нисе, открива Треће Небо. Али вера се такође, као и знање (које мора прећи у сазнање), непрестано богати и продубљује у току непрекидног процеса обожења (theosis i theleosis)“ (Јеротић, 2009: 12). Ма колико се учинило да је наставни програм за извођење верске наставе супериоран, ма колико имали сва потребна дидактичка средства, ако немамо вероучитеље који ће у наставу увести кључни фактор вере, онда је верска настава у проблему. Хришћанска црква одувек је имала значајну улогу учења – августински идеал „credo ut inteligam“, разумевање долази кроз веру. Вера је основа учења. Вера ће у настави учинити да се ученици упуте на литургију и призову суштини Свете Тајне причешћа.

Васпитање и образовање су неодвојиви, у узрочно-последичној су вези и само се вештачки могу одвојено посматрати. Циљ васпитања није само у квантитативном знању и испуњењу истином, лепотом и добром, „него првенствено ослобођење човека од несавршенства и тиме зла које га

помрачује и спречава да приступи и да прихвати на целовит начин Истину и разоткрије и оствари пуноћу свог лика“ (Радовић 2006: 28). Његово Високопреосвештенство Митрополит Амфилохије Радовић саопштава да Хришћанство има сопствено схватање васпитања и образовања, он не говори о самониклости и самодовољности, него о схватању које се окреће суштаственоме. Тако је верска настава добила задатак да у спровођењу Наставног плана и програма води ка укупности добара. Раздвајањем образовања и васпитања нарушавамо целину човековог живота. У циљу правилног и темељног верског васпитања и образовања, вера је кључни фактор. „Вера треба да буде темељ за оријентацију у животу, инспирација за чињење добрих дела и фактор који доприноси савршенству сваког човека“ (Рајчевић, 2013: 22). Свако сазнање у току развоја треба да богати дечју личност, јер знање и лепо понашање и опхођење доприносе приближавању ономе што зовемо целовита/целосна личност. Сталним учењем, сазнавањем, усавршавањем, чињењем добрих дела, човек се очовечује. Вера ће се у сваком ученику и вероучитељу на тај начин препознати кроз дела. Као што је већ забележено код Латина, дела, а не речи (*Facta non verbe*). „Вера се заснива на вечној Истини, на сталним вредностима вечне Врлине, датим личним доживљајем откривења у области наших осећања и наше свести“ (Бојанин, 2009: 11). Стога треба да прихватимо верско образовање и васпитање, па и образовање и васпитање уопште, као сталну потребу ка савршенству. „Зато тежња ка највишој Истини, сталном добру и вечном блаженству, у суштини представља тежњу ка стварном Богу“ (*Православна енциклопедија* том II 2010: 205).

Верска настава у школама у Србији од 2001–2015.

У претходном делу рада навели смо којом Уредбом је верска настава враћена у школе, а не као што су многа средства информисања у то време наводили да је она (верска настава) тек уведена. На основу Уредбе, која је обухватила предлог Министарства вера и Министарства просвете и спорта, укључене су Традиционалне цркве и верске заједнице, и то: Српска Православна Црква, Исламска заједница, Католичка црква, Словачка Евангеличка црква а.в., Јеврејска заједница, Реформатска хришћанска црква и Евангеличка хришћанска црква а.в. Верска настава била је „под лупом“ многих медија у Србији, те су спекулације биле разне. Најчешће су се чула питања: Ко ће предавати нашој деци? Који су садржаји намењени деци? Такође, било је и оних новинара, који су уносили претпоставке и сумње да ће верска настава (веронаука) направити још веће разлике у друштву које је тек изашло из конфликта. (На простору Републике Србије и српске јужне Покрајине Косова и Метохије у време 1999. године, пред очима све цивилизације и свих демократских друштава и заспале Европе, деветнаест држава бомбардовало је суверену, Савезну Републику Југославију. А то

никако није конфликт, већ напад на слободну и доказану слободарску државу, у то време Југославију.) Да би се овакве и остале сумње уклониле са верске наставе, Његова Светост патријарх српски Господин Павле је својим дигнитетом и ауторитетом подржао верску наставу. Његова Светост патријарх српски Павле одржао је први час верске наставе у основној школи у Београду, у присуству премијера Зорана Ђинђића.¹⁵

Циљ верске наставе

По својој природи, циљ увек представља уопштене тежње друштва, намере, жеље и хтења у погледу васпитања и образовања. У одређеној друштвеној заједници, у истом историјском периоду, не може постојати више више различитих циљева и више различитих процеса васпитавања. Када педагогија формулише, у датом моменту, прихватљив, најпожељнији и вредносно најзаснованији циљ васпитања, када се определи за одређени концепт (систем) васпитања, који ће бити у његовој функцији, „онда се може говорити само о једном циљу и једној концепцији васпитања“ (Поткоњак, 2009: 26). Међутим, прецизно формулисање задатака васпитања први је корак у конкретизацији и операционализацији уопштено формулисаног циља васпитања. Јасно одређивање система задатака у оквиру истог циља васпитања веома је сложен и слојевит посао. Циљ мора да буде тако дефинисан да омогућава састављање програма, планирање и дидактичко-методичко осмишљавање васпитно-образовног процеса, нарочито, наставе.

Циљ верске наставе у основној и средњој школи је да се њом сведоче садржаји вере и духовно искуство традиционалних цркава и религијских заједница које делују на нашем простору, да се ученицима пружи целовит религијски поглед на свет и живот, као и да им се омогући слободно усвајање духовних вредности Цркве или заједнице којој историјски припадају, односно, чување и неговање сопственог верског и културног идентитета “ (Службени гласник РС – Просветни гласник, 5/2001,4/2003 и 6/2003). Циљ предмета верска настава је да промовише конфесионално религијско веровање, пружи знање о властитој религији ученика, да охрабри и упуту ученике на Богослужења. Специфичност садржаја предмета вероисповедно су дефинисани према свакој од традиционалних цркава, а циљеви су за све углавном исти.

Општи циљ васпитања можемо сагледати са различитих аспеката, а он би увек требало да има исти исход – Добро. „Сматрам да би, циљ образовања требало да буде вођење појединца и целог друштва ка Добру, а нама је потпуно јасно шта и Кога подразумевамо под тим“ (Крстић, 2012: 200).

¹⁵ У време када је верска настава враћена у школе, у Влади Републике Србије дужност министра просвете и спорта обављао је проф. Гаша Кнежевић.

Ученици треба да се упознају са вером и духовним искуствима сопствене историјски дате Цркве или верске заједнице. Све то треба да се оствари у толерантном дијалогу, уз уважавање других религијских искустава и филозофских погледа, како научних тако и свих других позитивних искустава и достигнућа човечанства. Према Уредби, којом се омогућује поновно остваривање верске наставе у школама у Републици Србији, Седам Традиционалних Цркава и верских заједница организују верску наставу. Према члану 5, напоменуте Уредбе, прецизира се наставни План и програм, у коме стоји: „План и програм верске наставе је део прописаног наставног плана и програма за основну и средњу школу. Наставни план и програм верске наставе споразумно доносе министар просвете и спорта и министар вера, на усаглашени предлог традиционалних цркава и верских заједница“ (Службени гласник РС, бр. 46/2001). Предвиђено је да фонд часова овог предмета буде један час недељно. Враћањем верске наставе предмет је добио статус факултативни а затим изборни предмет. „Факултативни предмет означава наставни предмет који ученици слободно бирају, зависно од индивидуалних склоности и интересовања. *Изборни предмет* односи се на онај предмет за који се ученик определи од неколико понуђених (веронаука или грађанско васпитање). Када га изабере, наставни предмет постаје обавезан“ (Рајчевић, 2015: 578).

За правилан приступ циљу верске наставе неопходно је напоменути и који метод је основа његовог програма.

Његово Преосвештенство Епископ браничевски Господин Игнатије именован је од стране Светог Архијерејског Синода Српске православне цркве за сарадњу са Министарством просвете и спорта и за осмишљавање и организовање верске наставе за укључивање у школски систем. Епископ Господин Игнатије имао је задужење и за писање уџбеника Православног катихизиса. Зато напомињемо, да је Епископ Игнатије у сам циљ верске наставе поставио литургијску заједницу, да би ученици на тај начин требало да постану активни чланови литургијске заједнице. Намеће се закључак и да је метод литургијски. Овим начином учења о Богу ученици активно, кроз литургију, учествују у изградњи своје личности. Опасност да знање постане себи циљ (знање о Богу, Божанском, верским обичајима, традицији), избегло се применом напоменуте методе. „Човеково спасење остварује се кроз његов лични однос с Богом“ (Мандзаридис, 2011: 75). Стога можемо имати у верској настави праве могућности да прикажемо православље као најбољи модел живота, кроз литургију и јеванђеље. Човек не бива да се саображава кроз законе и правни поредак, или пак да прихвати правни поредак или етичка и метафизичка начела, већ да се угледа на Христа и да га следи.

Наставничке компетенције за извођење верске наставе

Термин компетенција (лат. *competentia*) постао је уобичајени термин који се користи, често за различита значења, у највећем броју држава. Опште прихваћено за значење термина компетенција јесте „надлежност, меродавност, способност“ (Вујаклија, 1985: 429). Овде ћемо се задржати само на основној подели компетенција, према Ненаду Сузићу, који их разврстава у четири подручја: 1. Когнитивне компетенције 2. Емоционалне компетенције 3. Социјалне компетенције 4. Радно-активне компетенције. У стручној литератури сретћемо велики број подела компетенција, али већина сматра да постоје опште компетенције (*generic competences*), које треба дефинисати на сваком нивоу образовања, без обзира на њихову врсту или струку којом ће се неко бавити. А када је верска настава у питању намеће се неопходност поседовања општих интерперсоналних компетенција, а то су: „способност критике и самокритике, тимски рад, интерперсоналне вјештине, способност рада у интердисциплинарним тимовима, способност комуницирања са не-експертима из других области, разумјевање разноликости и мултикултуралности, способност рада у међународном окружењу и етичка посвећеност“ (Бранковић, 2009: 79). Што су компетенције наставника веће, шире, утолико су његови резултати у раду са ученицима бољи. Потребно је, уз самосвесност у наставној пракси, примењивати различита искуства из других наставних области. На основу истраживања које је објавило Министарство просвете, науке и технолошког развоја, а у сарадњи са Заводом за вредновање квалитета образовања и васпитања, извршена је евалуација програма и компетенција наставника за изборни обавезни предмет Православни катихизис у основној и средњој школи.

„Од 192 анкетираних наставника Православног катихизиса, око 75% њих сматра да за своју стручност заслужују оцену 4 или 5, при чему је око 20% себе проценило највишом оценом. Иако се зна да највећи број ових наставника нема иницијално образовање за рад у образовању, они су веома задовољни својом стручношћу за рад у настави“ (www.mpn.gov.rs). Овај резултат самопроцене, наводи на закључак да испитаници сматрају да за рад у школи и није потребна формална припрема, иако се ради о веома одговорним, комплексним и специфичним пословима.

Када сагледавамо самопроцену вероучитеља о личној компетентности, они сматрају да су најсигурнији у знањима о наставном плану и програму, исто тако, и о самом планирању наставе и праћењу интересовања ученика, као и у компетенцијама за поучавање и учење. „Стиче се утисак да су вероучитељи мање сигурни у своје капацитете који се односе на образовни аспект наставног рада, него на васпитни, што може бити последица тумачења да васпитавање не подразумева поседовање специфичних знања и вештина, као што то захтева наставни рад“ (www.mpn.gov.rs). Пошто се у поменутом истраживању дошло до закључка да наставницима верске наставе недостаје

дидактичко-методичка обука, као и боље методички обликоване наставне јединице, намеће се потреба за развојем наставничких знања и вештина.

Као што нам је познато да се за извођење верске наставе најпре бирају свршени теолози како општег смера тако и практичног смера, неопходно је напоменути које су предности и недостаци таквог избора. Ко су наши вероучитељи, која су њихова искуства у наставничком позиву, колике су њихове компетенције и шта очекујемо од њих у раду са ученицима. То су основна питања која треба да поставимо када анализирамо овај најважнији сегмент наставе. Учитељ или вероучитељ? У тренутку када је верска настава поново заживела у српским школама суочили смо се и са недостатком адекватног наставног кадра за извођење ове веома специфичне наставе.

Наиме, у срединама у којима су и услови за извођење наставе уопште специфични, прибегло се у самом почетку верске наставе да су верску наставу изводили наставници који су имали и друге профиле образовања, осим теолошког. Тако смо међу вероучитељима могли да сретнемо и машинске инжењере, дипломиране правнике, учитеље, педагоге и друга занимања. Код надлежних епископа, који су слали министарству предлоге за сваку школску годину, у недостатку теолога основна квалификација била је да су вероучитељи бирани према томе да су активни чланови Свете Цркве и да редовно долазе на богослужења. А познато нам је да су се у ранијем периоду наше Цркве бирали за епископе они који су редовно долазили на богослужења и који су се редовно причешћивали. Сада је тај метод био и са избором вероучитеља. Поставља се кључно питање, колике су њихове компетенције? У раду са ученицима неопходно је познавати дечју психологију, педагошку психологију, педагогију, дидактику, методику, социологију религије и слично. Као што нам је познато, наставници верске наставе, који у свом образовању нису имали неке од наведених предмета, имаће потешкоће у свом раду. Недостајаће им професионалне компетенције за организовање и извођење верске наставе. Позивајући се на писање Петра Рајчевића, навешћемо неке од кључних позитивних особина наставника:

а) Веома је пожељна извесна сагласност културе наставника и културе ученика.

б) Наставник треба да има позитивно лично ученичко искуство

в) Наставник треба да буде особа изузетно отворене нарави, управо таква да може имати разумевања за сву социјалну, психолошку, вредносну, етичку и културну сложеност састава ученика.

г) Наставник треба да уме и да може подстицати и подражавати она својства која се налазе у телеолошком одређењу ученика и васпитања.

д) Наставник се одазива потребама за сталним усавршавањем и напредовањем у професионалном педагошком раду.

ђ) Наставнике и ученике деле велике разлике по узрасту, не толико по количини, колико по врсти, систему, квалитету, апликативности, рационалности сазнања.

е) Наставник је човек израженог смисла за стања и потребе других, пре свега младих. Човек хеуристичке нарави, прихвата и негује непоновљивост, оригиналност, особеност приступа сваког ученика задацима у процесу образовања (Рајчевић, 2012: 428– 431).

Све набројане особине су кључне које наставник треба да има да би настава била што квалитетнија, и да знање да пређе у сазнање задржано у ученику као његова баштина. Колико год били добро разрађени циљеви и задаци сваког предмета и адекватно урађени програми и уџбеници, опремљени кабинети и слично, неће много помоћи ако наставник не доживљава задовољство и радост у свом раду или ако није довољно оспособљен за своју основну делатност. Правилно остваривање васпитних циљева и задатака у настави умногоме зависи и од самог наставника. Истраживањем које је спровео Ј. Ђорђевић 1975. године (Ђорђевић, 1975) нађено је да ученици основношколског узраста узимају у обзир целокупну личност наставника (вреднују га као човека, предавача, оцењивача, итд). Млађи ученици више су истицали опште људске квалитете наставника, док су старији давали предност стручним и педагошким квалитетима. Када су ученици наводили пожељне особине код наставника, наводили су следеће: дружељубивост, оптимизам, искреност, практичност, реалистичност, независност, одговорност, ведрина, слободоумност, критичност, склоност према експериментисању, отвореност.

ЗАКЉУЧАК

Када су се изјашњавали о вери, комунисти су говорили „то је опијум за народ“, дајући на тај начин цркви и вери пејоративни смисао. А нимало ретко дешавало се да су неправедно тамничили, клеветали свештенослужитеље. Мислили су да ће тако да умање значај цркве и прекину традицију свог народа да верује. Међутим, црква и вера надживеле су озлојеђене „лажне пророке“ који су проповедали ће црква и вера нестати. У њиховом прогону нашла се и веронаука. Протерана јесте, али се и вратила.

Српски народ градио је и пратио судбину своје православне цркве, која, у складу са историјским принципима источног хришћанства, има дубоке етнонационалне и духовне корене. Искуство Српске православне цркве и искуство школског система, када је верска настава посредством идеологије прогнана из образовања, потребно је освежавати да би се сачувала аутономност и Цркве и школе и образовања. У време када је верска настава искључена из школског система, вероучитељи остављени без посла, њихов углед стављен на стуб срама, било је време изразите партократије. Од 1. маја

1946. године, вероучитељи се више нису налазили на платном списку државе (Рајчевић, 2014). Они који су били заговорници избацавања веронауке, „заборавили“ су на историју, традицију, архетипе, етнос, етос свог народа. Сада је на елитама одговорност да се одупру партократији и да се јасно и одговорно боре за боље образовање. То образовање и васпитање, без верског образовања и васпитања није потпуно. Српска православна црква и остале традиционалне цркве и верске заједнице, треба да се у већој мери укључе у рад комисија Министарства просвете, науке и технолошког развоја које су посвећене верској настави. Да се „ослушкују“ искуства вероучитеља и родитеља, реч праксе. Потребно је да се унапреди Наставни план и програм верског образовања, који ће дугорочно допринети побољшању свеопштег образовања. У складу са новим побољшаним наставним програмом, и уџбеници ће бити боље састављени. Очекује се и да ће резултати у остваривању васпитнообразовних циљева и задатака верске наставе бити бољи. Оно што је такође запажено у процени квалитета верске наставе је и то да вероучитељи треба да добију нове наставне предмете у току свог образовања на основним студијама, како би се њихова компетентност за извођење наставе унапредила. Вероучитељима недостаје изучавање педагошко-психолошке и дидактичко-методичке групе предмета. Одговорност за побољшање верске наставе није само у ресорном министарству, већ и у Цркви.

Литература

- Бојанин, С. (2009): *Гордијев чвор*, Братство Св. Симеона Мироточивог, Врњачка Бања.
- Бранковић, Д. (2009): „Циљеви, компетенције и исходи васпитања и образовања“. У: Крстивоје Шпијуновић (ур.), *Образовање и усавршавање наставника*, Учитељски факултет Ужице, Ужице.
- Вујаклија, М. (2006): *Лексикон страних речи и израза*, Просвета, Београд, Будућност, Нови Сад.
- Гондикакис, В. (2015): *Светлост од светлости*, Епархија рашко-призренска, Богословија Св. Кирила и Методија, Призрен.
- Јеротић, В. (2009): „Зашто је хришћанска пастирика савремена, не само за хришћане већ и за научнике“. У: Владета Јеротић и Мирослав Ивановић (ур.). *Религија између истине и друштвене улоге*, Дерета, Београд.
- Крстић, З. (2012): *Православље и модерност*, ЈП Службени гласник, Београд.
- Мандзаридис, Г. (2011): *Глобализација и универзалност сан или јава*, ЈП Службени гласник, Београд.
- Поткоњак, Н. (2009): „Циљ васпитања је полазиште, основа и оквир сваког друштвено организованог васпитања и педагогије чији је оно предмет

проучавања“, У: Крстивоје Шпијуновић (ур.), *Образовање и усавршавање наставника – циљеви и задаци васпитно-образовног рада*, Учитељски факултет Ужице, Ужице.

Православна енциклопедија (Велики православни богословски енциклопедијски речник), том I и II (2010), Православна реч, Нови Сад.

Радовић, А. (2006): *Основи православног васпитања*, Православни богословски факултет, Београд.

Рајчевић, П. (2012): *Дидактичка хрестоматија*, Будућност, Нови Сад.

Рајчевић, П. (2013): *Верски садржаји у наставним плановима и програмима за основне школе у Србији*, Учитељски факултет Призрен – Лепосавић, Лепосавић.

Рајчевић, П. (2014): „Повратак веронауке у школе 2001. године“. У: *Теолошки погледи*, Свети Архиепископски Синод Српске Православне Цркве, Београд.

Службени гласник РС, бр. 46/2001.

RELIGIOUS EDUCATION IN SERBIA FROM 2001-2015.

Summary: *The paper presents theoretical considerations on religious teaching in the Republic of Serbia. A historical review of religious education in schools is given i.e. when the religious education was excluded from the school system, when it was brought back (rehabilitated) to schools, what its status was upon the return and what its status is at present, what percentage of the pupils` attendance is, as well as what the advantages and disadvantages of the teachers` choice of religious education are. The paper is a retrospective of the importance of religious education for the universal education of young generations.*

Key words: *religious education, teacher of religious education, religious education, education.*

Срђан Словић, научни сарадник¹⁶
Институт за српску културу Приштина – Лепосавић

ХЛАДНОРАТОВСКИ И ПОСЛЕХЛАДНОРАТОВСКИ КОНЦЕПТ БЕЗБЕДНОСТИ У ЕВРОПИ¹⁷

Апстракт: Хладноратовски концепт безбедности је заснован на реалистичким постулатима и у гро план свога схватања ставља концепт државе, силе, моћи и националног интереса. Доминирао је војни и политички концепт безбедности, а односи међу суперсилама били су засновани на тзв. биполарној равнотежи снага. Свој идентитет су државе остваривале чланствима у војним, политичким и економским организацијама. Стратегија одвраћања у ери нуклеарног наоружања достиже свој пуни процват.

Суштина безбедности након завршетка ере Хладног рата састоји се у трагању за пружањем одговора на претње које долазе споља и способности држава да одржавају свој независни интегритет наспрам промењених односа силе, који потенцијално могу постати непријатељски. У оваквим околностима силу и моћ никако не треба уклонити из тумачења било каквог вида безбедности, јер ће реалистичке теорије међународних односа још увек имати јак утицај на пољу безбедности. Оне ће у новим околностима бити модификоване и деловати у проширеном схватању концепта безбедности – уместо преовлађујућих концепата политичке и војне безбедности карактеристичних за еру Хладног рата, на сцену ће ступити економска, социјетална и енвайронментална безбедност.

Основна слабост реалистичких теорија безбедности састоји се у непридавању значаја сарадњи међу главним чиниоцима у међународној заједници. Овај пропуст ће покушати да надоместе неореалистичке и либерално-институционалистичке теорије безбедности истичући у први план концепт сарадње у безбедности. Концепти силе, моћи и интеграционих процеса ће бити посматрани у контексту промена у међународним односима.

Кључне речи: безбедност, међународни односи, традиционални концепт, модерни концепт, либерално-институционализам, сарадња, промене.

¹⁶ srdjanslovic@gmail.com

¹⁷ Рад је настао у оквиру Пројекта Материјална и духовна култура Косова и Метохије ев. бр 178028, који је одобрило и финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије. Разлог овако уског схватања безбедности лежи у чињеници да су многи аутори идентификовали државну са националном безбедношћу. Ово је типично хладноратовско одређење безбедности. Држава се схвата у ужем смислу.

ХЛАДНОРАТОВСКИ КОНЦЕПТ БЕЗБЕДНОСТИ

Хладноратовски концепт безбедности се другачије назива традиционалним приступом безбедности у међународним односима. Такав концепт заснован је на реалистичким постулатима, јер су у први план истицани сила, моћ и политика остваривања националног интереса. У први план се стављала спољна безбедност државе, јер је држава сматрана главним субјектом међународних односа. Током Хладног рата доминантни видови безбедности били су политичка и војна безбедност. Након завршетка ере Хладног рата у безбедности ће доминирати економски и политички аспекти. Промене у видовима безбедности за собом повлаче и промене у равнотежи снага између водећих сила у свету (Buzan 1991:431-451).

Из претходне констатације се може приметити да хладноратовски концепт безбедности у први план ставља одбрану државе од спољњег непријатеља, што је веома битно, али се сматра преуским за рационалније промишљање о безбедности (Simić 2002:29). Овакав концепт ће се окончањем ере Хладног рата сматрати преуским за темељније разматрање ове појаве.¹⁸

Хладноратовски период је карактерисао један устаљени образац ривалстава и сукоба: идеолошка ривалства су била резултат сукоба и ратова, док су, с друге стране, та иста ривалства врхунила сукобима и ратовима. Први светски рат изнедрио је фашистичке и комунистичке идеологије које су изазвале либерално-капиталистичка схватања односа у друштву и међу државама. Током Другог светског рата је дошло до уједињења западног и комунистичког света у борби против фашизма, који је био веома озбиљан идеолошки такмац. Хладни рат је био период тзв. војне парализе стратегије нуклеарног одвраћања (*deterrence strategy*), која је бацила акценат на трку у наоружавању, технолошке иновације и економски раст (Buzan 1991: 435; Словић 2009: 103-124). Ово надметање у безбедности се мирољубиво завршило 1989. године поразом комунистичког блока. У први план је избила логика либералног капитализма, са својим врлинама и манама.

На поменутој стратегији одвраћања најбоље се могу објаснити односи међу блоковима засновани на биполарној равнотежи снага. Односе међу блоковским актерима у периоду Хладног рата је можда понајбоље и најсликовитије објаснио Рејмон Арон (Raymond Aron) истичући поређење између међународних односа и фудбалске утакмице. Констатовао је да је у оба случаја неопходно познавати правила игре (*rules of the game*): Која средства играчи имају право да употребљавају? Како се играчи распоређују по разним местима? Како усклађују своје напоре и побеђују противнике?

¹⁸ Разлог овако уског схватања безбедности лежи у чињеници да су многи аутори идентификовали државну са националном безбедношћу. Ово је типично хладноратовско одређење безбедности. Држава се схвата у ужем смислу.

(Aron 1962:21) У спортској игри постоје јасна правила и циљеви који су подређени ефикасним одлукама арбитра. Правила постоје и у међународним односима, али за разлику од унутрашњих односа или фудбалске утакмице, нема арбитра који би државе принудио на одређено понашање и извршавање одлука. Овакво схватање прихвата и Хедли Бул (Hedley Bull) инаугуришући своју чувену концепцију о анархичности међународног система. Анархија у међународним односима је одређена односима силе. Рат се сматра крајњим средством за прибављање правде – *ultima ratio*.

Повезаност стратегије и политике је очигледна и она игра све већу улогу у међународним односима. Стратегија и дипломатија су подређене политици. У мирним временима се политика служи дипломатским средствима не искључујући примену силе и обрнуто. У ратним временима политика не искључује дипломатске активности. Дипломатија је без примене силе чисто убеђивање, јер од количине моћи којом располаже зависиће и понашање једне државе у току преговора. Стратегијски план се мора узети у обзир, јер је он од суштинске важности за утврђивање политичких околности.¹⁹ Избор стратегије зависи од циљева рата и средстава која нам стоје на располагање. Ова веза је још значајнија за тзв. општенародне ратове. Политика се мора прилагођавати стратегији – не може да постави циљеве који нису у складу са могућностима стратегије. Појава нуклеарног оружја полако укида ограничења која стратегија поставља политици – за сваки политички циљ се може наћи и одговарајућа стратегија те се „однос стратегије и политике још више усложњава тиме што класично политичко застрашивање поставља на ниво најзначајније нуклеарне стратегије – стратегију одвраћања“ (Димитријевић, Стојановић 1979:198). Напред наведено значи да се непријатељ упозорава да не сме да нападне први, јер би био суочен са снагама одвраћања другог. Блокови су настали на бази стратегије одвраћања, али су имали и своје историјске корене. Међу историјским чиниоцима су најважнији следећи:

1. Неспоразум између Стаљина и Рузвелта у погледу давања смисла одредби „пријатељске владе у односу на СССР“,
2. Тежња европских држава за америчким ангажовањем као резултат захвалности за допринос који су САД дале у победи над фашизмом,
3. Страх од ширења у Европи тзв. локалног врућег рата и војна потреба, утицали су да се у време мира усаврше сви неопходни инструменти потребни за самоједан дан непријатељстава,
4. Подела Немачке и совјетизација источне Европе су створили климу перманентног сукоба,

¹⁹ Ову грешку су учиниле и Централне силе и Антанта, јер нису рачунале са продуженим ратом који је захтевао већа материјална улагања.

5. Најазад, као изговор за образовање блокова може се узети и чувени члан 51. Повеље УН – право на индивидуалну и колективну самоодбрану (Aron 1962: 379).

Стратегију одвраћања пратио је један својеврсни парадокс: државе које су поседовале нуклеарно оружје нису могле да га употребе. Његова снага је била искључиво у одвраћању, а не у употреби јер би се довео у питање опстанак човечанства услед његове разорне моћи. Дакле, биполаризам је успостављен као посебни облик равнотеже снага. Последице евентуалног извршења претње биле би опасне по целокупно човечанство и састојале би се у високој стопи смртности, а она би зависила од врсте бомбе, висине на којој се десила експлозија, стања пасивне одбране, природе склоништа и др. Штавише, није се радило само о последицама по актуелни свет, већ и о последицама по послератни свет. Једнојм речју, снага одвраћања означава однос између злочина и казне (одмазде). Не може се задати први ударац, а да се не суочимо са снагама одмазде друге стране. Управо је оваква ситуација спречила избијање Трећег светског рата. Због апсурдности употребе овог оружја, снага одвраћања је имала типично одбрамбени карактер.

Основна слабост оваквог концепта безбедности састојала се у стриктном раздвајању унутрашње и спољне политике држава, чиме су државе у недостатку врховног арбитра осуђене на самопомоћ. У таквим околностима било је теже запазити промене до којих је у међународним односима долазило.

ПОСЛЕХЛАДНОРАТОВСКИ КОНЦЕПТ БЕЗБЕДНОСТИ

Распадом источног блока дошло је до једне веће празнине у самој сржи међународног безбедносног система. Осим Европске уније, нова концепција савезништва је била тек у перспективи. Међу главним центрима замаља либералне демократије почиње да се јавља систем новоустановљених безбедносних заједница. Ту се ради о земљама које „не очекују нити се припремају да у својим међусобним односима употребљавају војну силу“. Током Хладног рата овај систем је био прерушен у систем „западног савезништва“. Борба против идеолошког супарника се подразумевала, али се употреба силе међу чланицама савеза искључивала. У источном блоку ово није био случај (Словић 2009: 103-124). Пошто комунистичке власти нису биле у стању да у оквиру свог савеза успоставе сличну врсту безбедносне заједнице, саме су допринеле уклањању свог савеза са светске политичке сцене. С друге стране, западни савезници су имали мање потребе да се надмећу војно, тако да су створили услове за економски развој. Овакав однос снага је умногоме омогућио САД-у да узме главно учешће у Заливском рату и кризи у Југославији.

Нова безбедносна заједница се све више ширила зарад амбиције стварања периода дугорочног мира, што би било у супротности са максимумом „*si vis pacem para bellum*“. Модерна безбедносна структура се прогресивно шири као безбедносна заједница од центра ка периферији. Оваква врста безбедносне заједнице је све више ојачавала и користила мирољубива средства за решавање спорова. Карл Дојч (Karl Deutsch) (Deutsch 1957: 5) је назива *плуралистичком безбедносном заједницом* која се налази у „зрелој фази“ развоја базираној на међудејству држава чланица. Државе које припадају посебној безбедносној заједници не користе рат или претњу њиме да би решиле спорове. У циљу спречавања рата, Европска унија је еволуцијом постала институционално тело стварања заједничког идентитета за европске државе и становништво. Насиље се као начин решавања спорова искључује, што је услов образовања „безбедносне заједнице“. Како та заједница полако постаје „плуралистичка безбедносна заједница“, јер је не води само једна заједница, а она сама подложна је читавом скупу правила. Пошто се налази у зрелој фази свога развоја, онда је она „зрела плуралистичка безбедносна заједница проистекла из борбе“.

Суштина безбедносних питања састојаће се у трагању за независношћу од претњи и способношћу држава да одржавају свој независни интегритет наспрам промењених односа силе, који потенцијално могу постати непријатељски. Пошто ће одређени утицај опет имати реалистичке концепције безбедности, онда се сила још увек треба да заснива на поменутом концепту *ultima ratio* – на силу једног се има узвратити силом другог. Постоји више врста безбедности: војна, политичка, економска, друштвена и безбедност животне средине (енвиронментална) (Buzan 1991:431-451). Војна безбедност се тиче војних нападачких и одбрамбених способности држава и перцепције намера обеју страна. Политичка безбедност се тиче организационе стабилности држава, система владавине и идеологија које им дају легитимитет. Економска безбедност се тиче приступа сировинама, финансијама и тржиштима потребних да се одржавају задовољавајући нивои и благостање и моћ саме државе. Друштвена безбедност се тиче способности друштава да одржавају своје традиционалне вредности: језик, културу, право на организовање, религијски национални идентитет заједно са обичајима у оквиру прихватљивих услова развоја. Безбедност животне средине (енвиронментална) се тиче одржавања локалне и планетарне биосфере као суштинског система подршке од кога ће зависити сва остала људска предузећа. Све ове врсте безбедности се налазе у међусобној интеракцији.

Послехладноратовски концепт безбедности се усредсређује на мултиполарну равнотежу снага међу главним актерима светске политике. У оваквим околностима су још увек актуелни класични параметри моћи у виду броја становништва, величине територије, економске снаге, способности

војне акције и др. Међутим, у новонасталим околностима је тешко извршити дистрибуцију моћи услед настанка ере информатике. Нестанком Источног блока у првим годинама после завршетка Хладног рата равнотежа снага је гравитирала ка униполаризму. Разлог је лежао у доминантној позицији САД-а, које су по свим параметрима моћи надмашивале остале савезнике и супарнике. Крајности униполаризма и биполаризма је покушао да помири Збигњев Бжежински (Zbigniew Brzezinski) инаугуришући своју теорију о тродимензионалној шаховској табли: „На врху се налази војна табла и она је униполарна, на челу са САД које надмашују све остале државе. У средини се налази економска табла, која је мултиполарна (САД, Јапан и Европа). На дну се налази читав спектар транснационалних односа који прелазе границе и леже изван контрола влада – њихова структура моћи је још дисперзивнија“ (Словић 2009: 258). Основна порука коју даје Бжежински састоји се у чињеници да би сваки мудар политичар требало да игра на све три табле истовремено.

Послехладноратовски период је период успона неореализма и либералног институционализма у међународним односима. Насупрот традиционалном концепту надметања у безбедности, представници неореализма и либералног институционализма истичу принцип сарадње у безбедности. Сложена међузависност савременог света указује на значај не самонационалне, већ и регионалне и светске безбедности. Главни акценат ће бити стављен на недржавне чиниоце и субјекте. Творац теорије о анархичности међународног система (Bull 1995: 10-11) је већ антиципирао могућност промене у карактеру ратова након завршетка ере Хладног рата услед згуснутости мреже заједничких правила и установа и разорности нуклеарног оружја. Овим се потврђује да су реалистички теоретичари (Бул и Арон) својим плурализмом успели да помало предвиде даљи ток развоја међународних односа. Овај тренд настављају либерални институционалисти, међу којима предњачи Џозеф Нај (Naj Joseph) и указује на нове видове испољавања моћи у међународним односима. Моћ се више превасходно не одређује само величином територије, бројем становника, војном моћи и богатством изворима, већ и степеном научно-технолошког развоја, образовном и старосном структуром становништва, а све то кроз сложену међузависност савременог света. Из моћи произилази и утицај и привлачност демократских институција савременог света (САД). Моћ се, једноставно, разлива на нове изворе и димензије. Ова друга моћ се назива „мека моћ“ (soft power), што је пандан хладноратовском концепту „тврде моћи“ (hard power). Овакво схватање је продукт процвата глобализма у међународним односима, који полако подрива суверенитет државе указујући на значај појаве многих недржавних субјеката међународних односа: међународне организације, мултинационалне корпорације, невладине организације и појединци.

У оваквим околностима, безбедност би се достигала, чувала и унапређивала помоћу развијања поверења и кроз сарадњу, заједничким

деловањем свих на смањивању претњи, а не на традиционални начин путем увећања војне моћи једне државе или удруживањем у војно-политичке савезе, што само поспешује трку у наоружавању (Simić 2002: 47). Услед налета глобализма, долази до развоја критичких приступа безбедности, тако да се у први план стављају друштвене групе и појединци. Овакве групе ће и даље инсистирати на невојним видовима безбедности уз могућност еманципације човека, што је суштина социјеталне безбедности. Ово, са своје стране, никако не значи да треба избацити из комбинације класичне видове безбедности. Они ће и даље бити присутни када се појави одређено кризно жариште и деловаће кроз систем управљања кризама (crisis management). Такође не треба изгубити из вида ни геополитичке и геостратегијске интересе главних актера равнотеже снага.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА – ПРАВЦИ ДАЉЕГ РАЗВОЈА МЕЂУНАРОДНИХ ОДНОСА И БЕЗБЕДНОСТИ

Будући развитак науке о међународним односима, и у оквиру њих, науке о безбедности као и самих односа међу главним актерима светске политике, биће заснован на сарадњи. Неореалисти истичу да ова сарадња неће ићи праволинијски, јер ће се суочавати са многим препрекама. Основни разлог сумње, према неореалистима, лежи у сумњама држава у намере других. Држе се става да државе и даље у процесу равнотеже снага не приступају искрено. Државе ће увек покушати да искористе прилику да остваре релативне добитке у светској игри. Ризици оваквог понашања су могући услед напретка модерне технологије и рапидне промене у равнотежи снага међу државама. До оваквих ситуација ће долазити независно од многих потписаних споразума о ограничењу наоружања. Једном речју, ниједна држава није имуна на могућност релативних добитака у светској игри.

Либерални институционалисти су оптимистичнији у погледу могућности развијања сарадње међу државама и осталим актерима међународне сцене. Сматрају да ће се будућност међународних односа и безбедности заснивати на успостављеној „безбедносној заједници“ оствареној интеграционим процесима. Интеграције ће омогућити да се на територијама држава чланица развија „смисао за заједништво“, чиме би се ојачала позитивна очекивања „мирних промена“. Рат је искључен као средство решавања спорова.

Постојећа анархија међу државама ће прерасти у тзв. „зрелу анархију“ (mature anarchy), којом ће се све више узимати у обзир интереси суседних земаља приликом креирања своје спољне политике. Најбољи пример за ову тврдњу су скандинавске земље, које више од једног века међусобно не ратују.

Глобализам ће, поред позитивних утицаја у виду тзв. рачвања глобалне структуре и давања значаја скрајнутим друштвеним групама и појединцима, имати и негативне последице. Негативне последице ће се осећати у пребрзим

друштвеним променама, увећању економске неједнакости између богатих и сиромашних, уз потискивање етнонационалне, верске и генерално, културно-цивилизацијске самобитности различитих друштвених група. Поред тероризма и тзв. асиметричних, недржавних ратова, насилни сукоби ће избијати више унутар, него између држава (Simić 2002: 133). Из наведеног се извлачи закључак да послехладноратовски период неће бити имун на ратове (рат у Ираку, рат у бившој Југославији, рат на Косову и Метохији, рат у под-Сахарској Африци – Сомалија, Судан, Руанда, Бурунди, Заир; разлика ће бити само у томе што ово неће бити стриктно међудржавни ратови, већ ратови између различитих група унутар држава. Неки од ових ратова ће добити и међународну димензију ширењем преко државних граница верске, расне и етничке нетрпељивости.

Алтернативу националној безбедности је тешко наћи. Она би требало да се прилагоди свим осталим нивоима безбедности укључујући и људска права и све нивое достојанства човека. Пошто ће суверена држава и даље бити главни актер међународне сцене, све циљеве безбедности и даље треба остваривати путем јачања поверења и сарадње међу државама саобразно принципима КЕБС-а из 1975. године. Сила и моћ ће у промењеним односима и даље утврђивати понашање једне државе у међународним односима, па ће се саобразно њима стварати услови са сукобе или сарадњу међу државама.

Литература

- Aron 1962: R. Aron, *Paix et guerre entre les nations*, Calman Lévy, Paris.
- Bull 1995: H. Bull, *The Anarchical Society: A Study of Order in World Politics*, London, Macmillan.
- Buzan 1991: B. Buzan, „New Patterns of Global Security in the Twenty-First Century“, *International Affairs*, Vol. 67, Royal Institute for International Affairs.
- Dimitrijević, Stojanović 1979: V. Dimitrijević, R. Stojanović, *Međunarodni odnosi*, Savremena administracija, Beograd.
- Deutsch 1957: K. Deutsch, *Political Community and the North Atlantic Area: International Organizations in the Light of Historical Experience*, Princeton, Princeton University Press.
- Simić 2002: D. Simić, *Nauka o bezbednosti – savremeni pristupi bezbednosti*, Službeni list SRJ, Fakultet političkih nauka, Beograd.
- Словић 2009: С. Словић, „Аронова концепција сукоба и ратова у међународним односима“, *Политичка ревија*, бр. 4, Институт за политичке студије, Београд.
- Словић 2009: С. Словић, *Аронова теорија међународних односа и актуелно Косовско питање*, Институт за српску културу Приштина–Лепосавић.

COLD WAR AND POST-COLD WAR CONCEPT OF SECURITY IN EUROPE

Summary: *Post-cold war concept of security is based on realistic postulates and emphasises a concept of state, forces, power and national interests. Military and political concept of security was dominant while the relations between the superpowers was based on the so called bipolar balance of power. Identity of states was realised by membership in military, political and economic organisations. The strategy of returning to the era of nuclear weapons reaches its full flowering.*

The crucial point of security after the end of Cold war consists of searching for giving answers to the threats coming from the outside and abilities of states to maintain their independent integrity against changed relations among the powers, which potentially may become enemies. Under such circumstances powers should not be ignored in any interpretation of any aspect of security, for realistic theories of international relations are still of great influence in the field of security. They will be modified in different conditions and will act in the sense of enlarged concept of security – instead of dominant concepts of political and military security typical for the Cold War era, economic, social and environmental factors will appear.

Basic weakness of the realistic theories of security is in the lack of recognising the importance of cooperation between main factors in international community. This failure will be replaced neo realistic and liberal and institutional theories of security which emphasises the concept of cooperation in the first place. Concepts of power, forces and integral processes will be observed within the context of changes in the international relations.

Key words: *security, international relations, traditional approach, modern concept, liberal-institutionalism, cooperation, changes.*

Миљана Павићевић, МА²⁰

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

Доц. др Данијела Петровић

Филозофски факултет у Београду

РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ФОРМАЛНОГ, НЕФОРМАЛНОГ И ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Апстракт: У првом делу рада разматрају се појмовна одређења и указује се на разлике које постоје између формалног, неформалног и информалног образовања. Неформално образовање се дефинише као било која организована образовна активност изван постојећег формалног система која служи одређеним корисницима и циљевима учења. Кључна одлика неформалног образовања је флексибилност и оно омогућава стицање различитих вештина и компетенција, кроз активности као што су семинари, предавања, конференције и радионице. Информално образовање означава „животну школу” и заснива се на личном искуству, усвојеним друштвеним вредностима и самоиницијативном учењу. У условима стабилног савременог друштва, сва три вида образовања се међусобно допуњују и заједнички јачају елементе целоживотног процеса учења.

Кључне речи: формално образовање, неформално образовање, информално образовање, целоживотно учење.

ФОРМАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

Под формалним образовањем подразумевају се образовни процеси који се одвијају унутар формално-образовног система, хијерархијски структурисаног (од основних школа до факултета), који у свом крајњем исходу воде стицању одређених звања и диплома. Зато се формално образовање врло често назива и „сертификовано образовање (Кулић, 2002). Формално образовање прати и дефинише три основне категорије стандарда (Круљ и сар. 2003):

- стандарди за одређена занимања – опис посла и компетенција потребних за обављање посла;
- едукативни стандарди – спецификују учење, описују шта једна особа треба да научи да би била у стању да обавља један посао. Постављени од стране формалног система, углавном су инпут оријентисани, тј. дефинишу

²⁰ miljanapavicevic@yahoo.com

улазни ниво захтева, тема које треба научити, времена потребног да се то научи итд.;

- стандарди процене – описују процедуре тестирања, како се индивидуалне компетенције процењују и мере у односу на претходно дефинисане циљеве учења (број испита, начин оцењивања).

Стандарди за одређена занимања дефинишу куда идемо (циљ), едукативни стандарди дефинишу како тамо да стигнемо (процес учења), а стандарди процене дефинишу како да знамо да је неко тамо стигао (провера да ли је учење, тј. резултати учења постигнути).

У литератури наилазимо на велики број дефиниција формалног образовања од којих ћемо навести само неке. Кобс је формално образовање дефинисао као образовни систем са хијерархијском структуром и оцењивањем, који траје од основне школе до факултета укључујући, поред редовних академских студија, различите специјализоване програме и институције за техничку и професионалну обуку (према Ранковић, 2003).

Колета одређује формално образовање као намерну трансмисију знања, вештина и ставова, са нагласком на знања, која се одвија унутар једне експлицитне, дефинисане и структуриране форме (за простор, време и садржај), са низом квалификација за наставнике и ученике које су типичне за технологију школовања (Colleta, 1996, према Кулић, 2002)

Формално учење је учење са намером, које се одвија у образовним институцијама, чије особље чине предавачи који су специфично квалификовани за дату област. Циљеви учења су скоро увек споља постављени, напредовање у учењу се процењује, и резултати учења су препознати кроз сертификате и дипломе (Johnson, 1997, према Кулић, 2002).

Учење у формалном систему је законски регулисано. Формално образовање и учење су најчешће прописани правним актима. Школско образовање је базирано на формалним принципима образовања који се огледају у следећем (Круљ и сар., 2003):

- омогућава стицање основних знања и вештина у складу са унапред одређеним планом и програмом;
- хијерархијски је структурирано у смислу да је однос наставник – ученик једносмеран и вертикалан и да је наставник носилац знања, а ученик прималац знања;
- подељено је на разреде и степене (основна школа, средња школа и факултет);
- омогућава стицање диплома, звања и статуса у друштву;
- по својој природи је нефлексибилно и неприлагодљиво индивидуалним потребама.

У институције формалног образовања убрајају се предшколске, основношколске, средњошколске установе и установе високог образовања,

чија је организација, надзор сваке врсте, планирање и развој у надлежности ресорног министарства.

У формалном систему образовања могу се јавити и одређени проблеми. На пример, средње школе су пре свега намењене образовању младих и нису припремљене за организацију образовног рада са одраслима, јер немају флексибилне организационе облике рада, одговарајуће програме и оспособљене наставнике. Ни садржаји програма тих школа нису усклађени са потребама животне и радне средине из које долазе одрасли.

Систем високог образовања је дискриминативан у односу на запослене па они немају стваран приступ високом образовању у смислу студирања. Високо образовање има нефлексибилну програмску и организациону структуру, не негује облике усавршавања и освежавања знања и не нуди облике и програме континуираног професионалног образовања. Веома значајне критике се односе и на недостатак праксе током школовања, нарочито у домену високог образовања.

Знања и вештине стечене у формалном образовању се често недовољно или са потешкоћама примењују на нове ситуације зато што та стечена знања и вештине нису неопходна касније у животу. Зато се све већи значај придаје неформалном и информалном образовању.

НЕФОРМАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

Формални систем не задовољава потребе појединца или заједнице за учењем. Због немогућности формалног образовања да прати промене у образовању настале услед убрзаног развоја науке и технике, али и економских и социјалних промена, настало је неформално образовање. Неформално образовање је битна и неопходна допуна формалног образовања, пружа нам прилику да приступимо свим оним садржајима који су у формалном неприступачни или чак потпуно нетакнути.

У последњих неколико деценија дошло је до убрзаног ширења програма за неформално образовање и ови програми у све већој мери мењају контуре поља образовања. Мада школа остаје доминантна образовна институција, све је очигледније да школа није једино место на којем се може стећи знање или остварити други образовни циљеви. Читав спектар образовних активности се развија изван формалног образовног система и поприма различите улоге. Поједини програми, као што су програми за описмењавање, представљају замену за школско формално образовање. Неформално образовање постаје важно само по себи јер се све више увиђа да школе нису у могућности да задовоље читав обим издиференцираних образовних потреба (Carron & Carr-Hill, 1991).

Неформално образовање се дефинише као било која организована образовна активност изван постојећег формалног система, без обзира на то

да ли функционише независно или као део неке шире активности, која служи одећеним корисницима и циљевима учења (Марјановић, 2003).

УНЕСКО 1972. године (према Марјановић, 2003), дефинише неформално образовање као организовану едукативну активност ван формалног система, која има за сврху да задовољи потребе корисника, али и циљеве учења.

Неформално образовање се дешава изван система формалног образовања и комплементарно му је. У неформалном образовању ученик је у центру и однос између тренера и свих учесника је интерактиван и хоризонталан (Etlng, 1993).

Неформално образовање има јасно дефинисан оквир рада (Ачански, 2009). Програм му је флексибилан и прилагодљив циљној групи са јасно дефинисаним циљевима. Учесће у активностима неформалног образовања је добровољно и независно од година, искуства и претходног образовања. Предавач мора бити обучена и компетентна особа и његова улога није само да предаје полазницима већ између њих мора постојати размена искустава и вештина, и учење кроз практичан рад, тако да они који уче постају активни чиниоци процеса учења. Карактеристика неформалног образовања је и његова усмереност на процес, а не само на резултат учења. Поред тога, за неформално образовање се обично каже како је углавном доступно свима и да су учесници свесни да уче, као и да су активности организоване на основу потреба учесника.

Све програме неформалног образовања је могуће сврстати у две широке категорије и ови програми су намењени најразличитијим циљним групама: (1) образовни програми којима се стичу различита знања и вештине; (2) програми који се тичу васпитања у односу на животне ставове и вредности.

Програмима неформалног образовања обухваћене су различите групе: предшколска деца која се припремају за улазак у формално-образовни систем, млади и одрасли који су већ изашли из формално-образовног система, особе којима формално-образовни систем из различитих разлога није доступан (нпр. маргинализоване и мањинске друштвене групе), одрасле особе које са својим постојећим образовањем нису нашле улогу у процесу друштвеног рада или немају дефинисану друштвену улогу, младим особама које су окупљене око омладинских удружења и клубова, родитељима којима треба помоћ у подизању деце, особе које су напустиле формално-образовни систем пре него што су добиле одговарајућу диплому и звање, особе које траже запослење.

Неформално образовање се највећим делом темељи на искуственом учењу које се остварује кроз обуку која укључује четири фазе:

1. Искуство – употреба неке од метода учења (играње улога, симулација, студија случаја, предавање).

2. Рефлексија – осврт, анализа управо спроведене вежбе кроз постављање питања. Ова фаза у циклусу учења омогућава учесницима да се врате унатраг и идентификују све шта су радили током претходне фазе. Битно је да поделе међусобно своје реакције, емоције које су се појавиле и оно о чему су размишљали. Уз помоћ тренера и на структурисан начин, учесници треба да критички и аналитички повежу емоције и размишљања.

3. Уопштавање – учесници доносе закључке, идентификују нове спознаје, вештине, промене у ставовима, које имају основу у претходне две фазе. Тренер помаже учесницима да се врате корак уназад из недавног искуства и дискусије, и да критички размисле о „наученим лекцијама” из претходне две фазе.

4. Примена – након што су учесници прошли уопштавање, на основу наученог из прве две фазе сагледавају могућност да употребе ново знање и вештине у планирању још ефективнијег рада или понашања у будућности. У идеалним условима тренинга учесници ће имати могућност да одмах примене оно што су на тренингу научили, било у професионалном или приватном животу, у зависности од њихових потреба.

Неки од примера неформалног образовања су: образовне активности у оквиру извиђачких програма, омладински кампови и размене, дугорочне размене волонтера, различити семинари, тренинзи и курсеви који имају за циљ првенствено развој важних друштвених ставова и вредности (на пример, интеркултурна осетљивост, ненасилно решавање конфликта, људска права итд.) или пак стицање неких конкретних знања и вештина (комуникацијске вештине, тимаки рад, управљање пројектима, учење страних језика, оспособљавање за рад на рачунару, итд.).

Примери неформалног образовања су такође разни курсеви који доприносе: развоју уско стручних вештина (дактилографски и сл.), личном развоју (на пример, курс превладавања стреса) и развоју активног грађанства (решавању одређених друштвених проблема, као што су превенција насиља, превенција ХИВ-а итд.).

Животне вештине, социјално-комуникацијске способности, толеранција различитости и способност за решавање проблема у окружењу базираном на тимском раду постају водеће области на пољу неформалног образовања које је ослобођено преоптерећености у погледу садржаја предмета, што представља стални проблем формалног образовања.

Да би се схватио значај неформалног образовања неопходно је успостављање партнерства између различитих организација које се баве неформалним образовањем и то како између њих самих, тако и између њих и званичних институција као што су образовне институције, локалне самоуправе и надлежна министарства, затим промоција програма обуке који се нуде кроз неформално образовање и њихово признавање од званичних институција као што су: Национална служба за запошљавање, Унија

послодаваца и надлежна министарства, континуирано унапређење програма и едукатора неформалног образовања, лиценцирање тренера и едукатора неформалног образовања како би се спречиле малверзације и злоупотребе, као и лиценцирање и контрола рада организација које се баве неформалним образовањем и формирање тела које би било састављено од послодаваца, чланова надлежних министарстава и предстваника организација које се баве неформалним образовањем и које би било задужено за обављање тог посла (Марковић, 2006).

Да би се неформално образовање боље позиционирало у читавом сегменту едукације и друштва уопште, нужно је укључити одређене критеријуме или стандарде квалитета којима гарантујемо широј заједници и свим интересним групама да оваква едукација има смисла, односно релевантна је за индивидуу и друштво, да се одвија професионално и планирано и да са собом носи стицање одређених компетенција које на основу одређених стандарда можемо мерити (Миловановић, 2009).

РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ФОРМАЛНОГ И НЕФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

Формално и неформално образовање се разликује по неколико критеријума: по начину учења, по садржају онога што се учи, по томе од кога се учи, по временском трајању, по верификацији.

У формалном образовању учитељ–наставник је носилац знања. Однос између учитеља–наставника је једносмеран–вертикалан - наставник је носилац знања и он је изнад, а ученик је онај који учи и он је испод. Дакле, у формалном систему образовања процес преношења знања је једносмеран и вертикалан и оно се најчешће не заснива на потребама оних који уче (Марјановић, 2003). У неформалном систему образовања процес преношења знања је интерактиван, двосмеран и хоризонталан и оно је засновано на искуственом учењу.

Када се има у виду садржај који се учи, у формалном образовању учи се академско, стандардизовано и углавном теоријско знање, док се у неформалном образовању уче вештине и практично применљиво знање.

Што се тиче дужине трајања, формално образовање је подељено на разреде и степене (основна школа - најчешће од шесте до четрнаесте године; средње образовање од четрнаесте до осамнаесте године, и факултет после осамнаесте године), док неформално образовање траје целог живота.

Предност формалног образовања је та што подразумева добијање исправе (дипломе, сертификата и сл.) након успешно завршеног програма, а предност неформалног образовања је флексибилност програма обуке и боље прилагођавање реалним потребама појединаца и предузећа (Марјановић, 2003).

Оно што се замера формалном образовању је ригидност образовних програма, базираност на теорији и неприлагођеност захтевима конкретних

интересних група, а неформалном образовању се замера то што не постоје програми чији су сертификати и формално признати.

ИНФОРМАЛНО ОБРАЗОВАЊЕ

Као трећа врста образовања, у литератури се поред формалног и неформалног образовања, наводи и информално образовање (Марјановић, 2003).

Информално образовање су сва она учења из искуства, која стичемо у свакодневном животу (ствари које учимо у породици, од пријатеља, на послу, у разговору са колегама, у слободно време, у заједници). То је оно што научимо без јасне и свесне намере да неко знање усвојимо.

Клеис информално образовање дефинише као свакодневна искуства која нису планирана или организована (случајно учење). Када се оваква искуства интерпретирају или објасне од стране старијих особа или вршњака, она постају део информалног (према Ачански, 2009) .

Информално образовање (Милутиновић, 2003) је добровољно, доживотно, мотивисано радозналости, истраживањем, открићем, жељом да се обави задатак и социјалним интеракцијама. Одвија се темпом који одговара ономе који учи и може бити предметно и визуелно оријентисано. Ова врста образовања пружа могућност премошћавања јаза између школе и живота, зато што пружа могућност за учење и стицање искуства.

Информално учење са тачке гледишта онога који учи, је учење без јасне намере и одвија се у свакодневном животу и различитим контекстима, у породици, на послу, у слободно време, у заједници. Има резултате, али су ови резултати ретко забележени, никад нису сертификовани и нису непосредно видљиви за онога који учи.

Међутим, и информално образовање има своје лоше стране. Може се десити да млади људи од свог окружења усвоје ставове и негативне вредности. Зато је неопходно да препознамо значај информалног образовања које се одвија изван школе – учење путем музеја, библиотека, коришћење интернета, гледање телевизије, филмова, читање књига, часописа, слушање радија (Милутиновић, 2003).

РАЗЛИКЕ ИЗМЕЂУ ФОРМАЛНОГ, НЕФОРМАЛНОГ И ИНФОРМАЛНОГ ОБРАЗОВАЊА

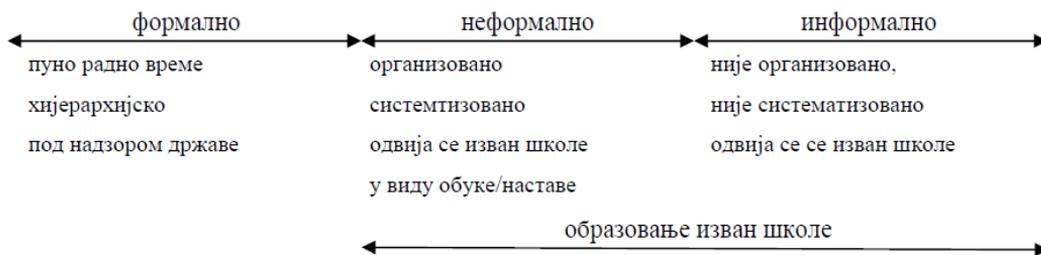
Између формалног, неформалног и информалног образовања најчешће се праве разлике у погледу институционалног контекста пружања образовних услуга и у погледу природе институционалних процеса и циљева (Бола, 1986):

- формално образовање се одвија у формализованим институцијама које утврђују методе, моделе и облике наставе, а учење је једина мисија.

- неформално образовање је организовано, али није формално ни по садржају, ни по методу, ни по облику наставе.
- информално образовање се одвија у друштвеним институцијама као што су породица, брак, групе вршњака, радне групе итд.

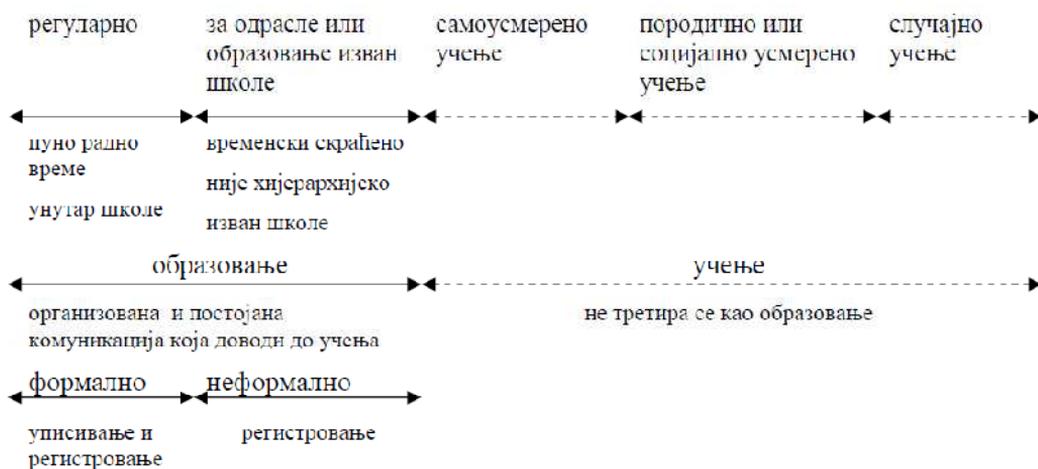
Обично се формално образовање повезује са школама и институцијама за усавршавање и обуку, неформално за организована тела у друштву, а информално образовање за интеракцију са породицом, вршњацима, колегама, пријатељима (Милутиновић, 2003). Поред тога што се формално образовање повезује са одређеним окружењем, као што су школа или факултет, оно се доводи у везу и са начином учења који наглашава продукт, док је код информалног образовања нагласак је на процесу учења, односно, на начину на који је дошло до учења (Mahoney, 2001).

Може се констатовати, да не постоји јединствен став о природи односа између формалног, неформалног и информалног образовања. На Слици 1 приказан је модел по којем се формално, неформално и информално образовање третирају као различите форме образовања, при чему се место на којем се одвија образовање узима као кључна карактеристика по којој се неформално и информално образовање разликују од формалног образовања. Мада се неформално и формално образовање међусобно разликују по другим карактеристикама (као што су организованост и систематичност) због чињенице да се одвијају изван школе на њих се гледа као на сродније форме образовања (Coombs и сар. 1973, према Carron & Carr-Hill, 1991).



Слика 1

С друге стране, на основу Међународног стандарда класификација у образовању (ISCED) информално образовање се не третира као форма образовања већ искључиво као вид учења, које може бити самоусмерено, породично и социјално усмерено или ненамерно (погледати Сliku 2). Присутност организоване и постојане комуникације која доводи до учења је према овом моделу заједничка одлика формалног и неформалног образовања. За разлику од формалног образовања, неформално образовање се одвија у временски краћој форми, није хијерархијски организовано, одвија се изван школе и без строго формализоване процедуре уписа (Carron & Carr-Hill, 1991).



Слика 2

Свако учење које води личном развоју и напретку, бољем сналажењу у животу, као и проактивнијем ставу у друштву, треба вредновати и уважавати. Потребно је охрабрити људе, како младе тако и оне старије, да користе све прилике и могућности за сопствено учење и усавршавање, како у школском контексту, тако и ван њега. Учење није ограничено на време проведено у школи, већ је реч о целоживотном процесу који започиње на рођењу и наставља се током читавог живота. За живот у савременом друштву, подједнако битно као формално образовање и радно искуство, постају неформално и информално образовање. Поједини стручњаци из области образовања су скептични и сумњичави према образовању које се одвија изван школе. Такво образовање сматрају инфериорним и неконтролисаним. Међутим, све је већи број оних који сматрају да се учење одвија у школи и изван ње, и да је искуство учења је подједнако снажно у формалној, неформалној и информалној поставци (Etllng, 1993).

Литература

- Ачански, Д. (2009). Центар за неформално образовање и целоживотно учење, www.cnell.org/neformalno-obrazovanje.html
- Carron, G., Carr-Hill, (1991) Non-formal education – Information and Planning Issues, Paris, UNESCO, International Institute for Educational Planning
- Вејиновић, Д. (2004). Теорија транзиције и друштвена криза. *Социолошки преглед*, 38 (1–2), 37–44
- Etllng, A. (1993). What iz Nonformal Education? *Journal of Argicultural Education*. The Pennsylvania State University.
- Јерковић, В. (2011). Преглед утицаја савремених процеса у образовању. *Социјална мисао* 3, 75-91

- Kovač Cerović, T. i Levkov Lj. (ured) (2002) Kvalitetno obrazovanje za sve - Put ka razvijenom društvu, Beograd, Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije
- Kovač Cerović, T., Grahovac, V., Stanković, D., Vuković, N., Ignjatović, S., Scepanović, D., Nikolić i Toma, S. (2004) Kvalitetno obrazovanje za sve - Izazovi reforme obrazovanja u Srbiji, Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta Republike Srbije
- Kovačević, M. (2010) Uzroci duboke ekonomske krize u Srbiji, Škola biznisa, 3, str. 1-14
- Круљ, Р. ; Качапор, С.; Кулић, Р. (2003). *Педагогија*. Београд: Свет књиге.
- Кулић, Р. (2002). Формално, неформално и информално учење и образовање, *Андрагошке студије* 9, 1-2
- Mahoney, J. (2001) What is informal education?, In Deer Richardson, L. and M. Wolf (Eds.) Principles and Practice of Informal Education – Learning through Life, London, Routledge-Falmer, pp. 17-33
- Марјановић, М. (2003). Потрага за неформалним образовањем; у Марјановић, М. и др. : *Неформално образовање – Невидљива снага друштва*. Београд: Група „Хајде да...”, 9-14
- Марковић, Д. (2003). НФО данас... или како је бити у ципелама НФО едукатора; у Марјановић, М. и др. : *Неформално образовање – Невидљива снага друштва*. Београд: Група „Хајде да...”, 22-25
- Марковић, Д. (2005). Шта је неформално у неформалном образовању?; у Марјановић, М. и др. : *Неформално образовање – Корак ка препознавању неформалног образовања у СЦГ*. Београд: Група „Хајде да...”, 10-13
- Марковић, С. (2006). Препоруке за препознавање неформалног образовања у СЦГ; у Марковић С. : *Финални документ са пројекта Неформално образовање – Корак ка препознавању неформалног образовања у СЦГ*. Београд: Група „Хајде да...
- Миловановић, Д. (2009). *Неформално образовање у Србији*; „WAVE”, INTERNATIONAL YOUTH WEB MAGAZINE. <http://www.wavemagazine.net/>
- Милутиновић, Ј. (2003). Информално образовање – појмовни оквир и карактеристике, Педагошка стварност, XLIX, 5-6, стр. 394-407
- Министарство просвете и спорта (2005). *Службени гласник РС бр. 14/4 и 56/5*, Београд
- Ранковић, Ј. (2003). Неформално образовање – од личног до друштвеног развоја, у Марјановић, М. и др. *Неформално образовање – Невидљива снага друштва*. Београд: Група „Хајде да...” 15-21
- Службени гласник РС – Просветни гласник 1/94
- Tempus пројекат: Development of lifelong learning framework in Serbia. *Систем формалног и неформалног образовања у Србији*. Универзитет у Крагујевцу, 2009
- Тим за образовање одраслих и доживотно образовање (2001). *Стратешки правци образовања одраслих*. Министарство просвете и спорта Републике Србије, Београд

DIFFERENCES BETWEEN FORMAL, NON-FORMAL AND INFORMAL EDUCATION

Summary: *In the first part of the paper notions are defined and differences among formal, non-formal and informal education are considered. Non-formal education is defined as any other organisational educational activity beyond the existing formal system which serves certain users and their aims of learning. A key characteristics of non-nformal education is flexibility which enables gaining different skills and competences through activities such as seminars, lectures, conferences and workshops. Informal education designates `life school` based on personal experience, adopted social values and self-motivated learning. In conditions of a stable modern society all three aspects of education complement each other and together strengthen elements of lifelong process of learning.*

Key words: *formal education, non-formal education, informal education, lifelong learning.*

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Проф. др Бранко С. Ристић²¹
 Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЛИК ЛУТКЕ КАО ВАСПИТНО – ДИДАКТИЧНО СРЕДСТВО У СТВАРАЛАШТВУ ЈАНЕ ЈАЗОВЕ

Апстракт: *Рад представља резултат истраживања стваралаштва Јане Јазове за децу. Лик лутке као предмета – играчке у процесу васпитања деце, присуство чудног и магичног у лутки, ритуална игра и корен сакаралности у овој играчки.*

Истраживање је спроведено анализом дела Јане Јазове намењеног дечијем аудиторуму. Њено стваралаштво за децу чува сликовит модел дечије свакодневице испуњене игром. Дете је постигло инструментално – материјалну самодовољност играчке и лутке, мобилисало је сопствену креацију до максимума.

У живописности књижевности за децу представник женског поетског стваралаштва јесте лик лутке – играчке из непосредног окружења детета.

Кључне речи: *дете, мотив, лутка, позориште, дидактичко, магично, сакарално.*

Јана Јазова најмлађа је бугарска песникиња, примљена за члана Друштва жене писаца 6.4. 1932. године. Десет година касније, 30. 5. 1942. године Јазова постаје и члан Друштва писаца за децу. Ово друго удружење, створено је (по налогу једног од оснивача, П. Димитрова–Рудара) септембра 1947. године, неформално уједињење повезано је са Савезом бугарских писаца. Аутономна форма удруживања писаца легитимира социјални значај 2 типа књижевности, уочава разлику опште књижевног модела. Присуство жена – писаца у оба удружења у тадашњој Бугарској није случајно, тај тест имао је да покаже присуство социјалне димензије особено *женског* типа уметности.

На први поглед стваралаштво Јане Јазове за децу не улази у концепцијску схему књижевности за децу – жена аутор: етнос није постао од стране домаће мајчинске интимности на окретању ка детету – читаоцу; утврђује примат човекове индивидуалности и човекове воље; пролази појединачан животни детаљ истргнут из народа, не исцрпљује с маргиналношћу животног, доста верно приказаног општења жена – мајка – дете.

Основна концепција реферата *Жена у у Бугарској поезији* (штампан у првој години излагања часописа *Завети*; прочитан при гостовању Јане Јазове ван Бугарске) заснива се на одрицању, на подели на полове у поетском

²¹ braris9@gmail.com

стваралаштву. Традиција бугарских песникиња посматрана је као процес еманципације жене у друштву, (што је био случај и у српској књижевности тога доба) излажење из анонимности на икључивој вредности предавању народним песмама, премерен индивидуалним доприносом жене – песник, била је продужавајућа веза исконе и истинске снаге народне ументости. Индивидуално и модерно јесте у поступку неприхватања реалних услова живота.

Веза Јане Јазове с покретом жене – писци поткрепљена је сарадњом у *Новини за жене (Вестник на жената)*. Овај факт опредељује осећај њене поезије за самосталност, која се њоме штитила, као и њена читава књижевна делатност. Редом с појавом књига и циклуса поезије или Елисавете Багрјане, поезија Јане Јазове звучи као исповест жене, потиснуте од постављених услова мушког света.

Први роман Јане Јазове *Ана Дјулгерова* открива двојако одношење осетљивог жестоког сазнања према том свету: неумеће Ане да га прихвати преобраћа се у страсну молбу мужу (старији Дионисов) да је напаствује и штити, када јој љубав бива ускраћена, она бира и извршава самоубиство. Бунт жене – девојке између бездушног живљења јесте заправо стремљење према обостраној љубави, према снази мужа – оца, али он се у том случају показује слабић да би понео тај и такав терет живота. Лик жене преплиће црте незаштићености, неуверености дечијег страха од непознатог света с дечијим жељама за авантуру и трагање. Женска осећајност прелази у дечију наивност и чистоћу моралних принципа.

Уопштавање одређене националне типологије женског писања, установљена у годинама између два рата, на основу сужејне схеме књижевног стваралаштва Калине Малине, Марије Грубешлијеве и Ане Кариме је изоморфна драматичност и авантуризам, забрана установљеног поретка. Сентименталност народног, психолошког конфликта зближава дела с осећајем сензационалне масовне књижевности, иако нема ништа опште с њеним циљевима, осим широке рецепције. Ако могу да се траже основе за избор подобнијих сужејних и сликовитих модела, конвергенција између два типа приповедања само подрцтава предкњижевне животне услове извора стварања књижевног текста. Женско писање се спори с нормама блиског и познатог друштвеног поретка; у ликовима формулише естетизирани народни живот, очовечава предмете.

У живописности књижевности за децу представник женског поетског стваралаштва јесте лик лутке – играчке из непосредног окружења детета. Овај у односу на дете слаб јунак (лик), аналог реакције детета, гради одговарајуће суже и фигуре лика у књижевности негде с почетком 20. века. У делима аутора као што су Калина Малина или Веса Паспалеева он се идентификује с реакцијом детета у игри и с његовим педагошким напором. У сасвим другом емоционално – филозофском статусу исти лик је обрађен у причама Симеона Андреева *Вртешка* или Константина Константинова

Прстеневани петао играчка има прелазну привлачност славе, о празнику, она се замењује новом играчком. Док весело расположење изазвано игром у женској поезији за децу ствара свакодневни трајни лик радости игре с драгом и вољеном играчком. У поезији Весе Паспалееве лутка је антропоморфизирана, засићена општењем детета с човеком емоционалношћу. (курзив доле- Б.С.Р.)

Од свих играчака
На чудној витрини
Један усамљени зечић

(Дете и зечић)

Попела се на миндеру
Горко плаче,
Тело јој од гнева дрхти
и сузе рони

(Набеђено)

Стваралаштво Јане Јазове за децу не чува сликовит модел дечије свакодневице испуњене игром. Лутка није издвојена као лик или као субјект деловања, али обнова заузима животну књижевну постојаност као објект, као средство за одигравање уметничке релативности.

Јана Јазова је један од ретких бугарских аутора који је иза себе оставио велики број драмских текстова за децу, велик део тих текстова написан је у коауторству с глумцем, Николом Балабановим, као и драма у три чина *Последњи многобожац* из 1940. године. У архиви ове списатељице, после њене смрти, пронађена је драма у пет чина *Силјан рода*, која открива интересантну интертекстуалну зависност у различитости ауторске интерпретације једног истог сижеа према различитим жанровима. Аналогичан сиже по предању за људе - роде Јазова даје у причи *Прича* из збирке *Херој*. Такође аналогичан је експресивни лик чудесног: извор од крви и млека. Различита жанровска обрада развија се или у смеру ритуалне поезије и драматуршко, или према дечијој наративности, при чему расплет радње и извођење одрицајућег примера и поуке мења се дијаметрално.

У часопису *Блок* позоришно је развијено у посебну тему: објављују се драме, игракази, постоји стална рубрика како да се направи позориште – да се припреме декори, на који начин да се обради глас, показују се игре с прстима, позориште сенки. Лутка, заједно с драмским текстом и реквизитима, једно је од средстава за постизање позоришне илузије. Усвајајући практично приложена правила и инструменталност позоришне игре, дете може да се идентификује с улогом творца позоришне илузије и само да води уметничку условност.

Присуство позоришног жанра у стваралаштву Јане Јазове једно је од појава моде у развоју књижевности и уметности за децу тога доба.

Насловна страница часописа *Блок* читаоцима нуди *позоришни* лик: илустрација је постављена у оквирима сцене, изнад које веверица подиже

завесу. Публикација такође се залаже да позоришна илузија буде заобиђена и да је просто нема. Појављује се уметнички лик *глумца часописа Блок*, текст са херојем – лутком *Маскарада*. Позоришна илузија се у овом тексту само посматра и благо подвлачи.

Програм часописа за глумачки развој детета захтева и познавање позоришне уметности. Лутка испуњава функцију васпитног и дидактичног средства, а не функцију играчке. Текст не жели да допусти да се лутка идентификује са дететом – она крије друге непогоде, којима је животна радозналост деце страна.

Текст *Демони и маске* Огена Џорџа, објављен у *Развигору* 1937. године, даје културно – симболичну пријатност и задовољство позориштем. Чудновато и магично у лутки корени су сакаралности и ритуалне игре; естетски параметри жанра знани су још од античког лика трагедијског и непрестано се враћају ка мистичном страху скривеног у човековој природи под маском и улогом. У дечијој *игри* и театрологији сањан је ужас преобраћања човека у марионету слепих стихија судбине и митолошких мотива. Узраст на адресу лика лутке улази дидактички инструмент других конотација и емоционалности.

Двадесет година раније *декоративни роман* Чавдара Мутафова лик лутке бива преображен у знак модерности и дехуманизације, запечативши крхку, дечију осетљиву људску душу: *Ах, нежне лутке – мале чупаве лутке, с којима велико дете се игра, када му се у животу заплету погледи и екстазе једне жудње и чисте среће – младе, бледе жеље душе, с којом она стрпљиво очекује свој празник, радујући се уметничким венцима ружине преваре, на кулисама немогућег и сновима оштрих хармонија од опипљиве вртоглаве светлости!* (Мутафов, 96.).

Марионетско указује на дечију наивност и правичност у човековом бићу, за опроштај емоција и стања, гротеска модерног ритма живота. Актуелизирајући прасастојање неискуства, инстинктивно схематизирање и редуцирање човекове воље и похлепе.

Реакција на детињство страшно је штимовање према бездуховности лутке и њене аутоматичности коју носи у себи песма *Маска* Јане Јазове из прве књиге: *Маска условности и светским улогама срасла је са идентификацијом човекове суштине, уплитала се лутка и у стање детиње душе, била је и остала друг који замењује најдраже у најтежим тренуцима, заузврат не тражи ништа.*

Епиграф књиге *Марионете*, гласи – посвећује се *Бебо* – најскупља лутка. Према једном имагинарном бићу, према добротворном духу, преображеним у књижевни лик приче. *Небеској принцези* обраћају се и уредници часописа *Блок* с преименовањем у *Мила*. *Блок*, име умрле сестре Јане Јазове. Приповедање у књизи о херојима – луткама истражује оваплоћење бездуховности и преодређености. Мртви свет случајних

изненадних осећања засићује у декоративном савршенству фразе, оживљене речи и механичке крајње реакције књижевног лика. Док дечија реакција тражи реторички стил динамике и авантуре, приповедање Јане Јазове скупља се око речи, чија семантика причвршћује догађај ка другом дубљем мотиву. Тај скривен изван текстуални мотив већ је конструисан од стране приповедачке хијерархије примера. Средиште радње је морални пример хероја. Није случајно та представа изабрана за наслов књиге приче за децу. Наратолошки термин **0** не описује само, мотив хероја и стање предрешавајућег развоја сижера и моралних конфликта.

Књижевност за децу делује не само кроз примере хероја културних посленика, већ и кроз притисак *слабих* неактивних и бездушних јунака (ликова): животиња, предмет из народа, лутка. У позоришној игри неактивност лутке замењена је са смишљеним деловањем детета – глумца, која покреће њене чланове, извршава фабулу, *покреће* стварање уметности. Зависност предмета од изненадне идеје *човекове* воље хипертрофира у алогично и парапсихолошко у романтичарске приче Е. Т. А. Хофмана. *Лешниколомачица* или *Аутомати* прихватају се као гротеске на чудно делујуће силе мртвих предмета. Ако прихватимо по нормама уметничке условности дечијег жанра, те лутке као аналогију човекових жеља, оне се *крећу* по заповести безсазнајног, развијених фантазија, избегле од разлога – последичних веза видљивог света, али пустоловине им стварају чаробан статус приповедања.

Романтична иронија материјализира у књижевни лик фантазије и скривене енергије подсвести. (Хранова, 127.).

Игра Јане Јазове изгледа врло разумна и рационална, сазнајно потискујући хаос фантазије и подсвесних наклоности да би учврстила монолитност човекове воље. *Реалност њених хероја – и дете – јавни радник – влада приказаним и ствара класицистичко разумну књижевну визију* (Јанев, 205).

Дискурсивизација и инструментализација позоришне игре постиже непреднамеран циљ терапеутског ефекта, рехабилитујући лик лутке, враћајући га у животно радосном дечијем светом осећању. С друге стране, дете – читалац објективизира у том лику сопствену емоционалност и игра је (глуми). *У непосредној дечијој реакцији отвара се злокобност тајни.* (Хранова, 115).

Дете се стреса од јефтиног трика, који му нуди поезија – да игра стања, уживљавајући се у њихове неочекиване обрте. Идентификација је блокирана од сазнања услова позоришне илузије. Дете је постигло инструментално – материјалну самодовољност играчака и лутке, мобилисало је сопствене креативне снаге.

Литература

- Боров, Годор, *Предговор към "Левски"*, Софија, 1987, Български писател.
- Велочков, Петър. *За съдбата на романа, В: "Левски"*. Софија, 1987, Български писател.
- Милинковић, Миомир (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад.
- Мутафов, Ч. (1993): *Наивно изкуство, В:Избрано*. Софија, Гал-ико.
- Петровић, Т.(2001): *Историја српске књижевности за децу*, Врање.
- Петровић, Т. (2005): *Књижевност за децу – теорија*, Сомбор.
- Рикар, П. (1993): *Рикар Историја и истина*, Софија, Аргес.
- Ристић, Б. (2006): *Рецепција књижевности за децу*, Краљево.
- Тотев, П. (1987): *Една литературна изненада, В:"Левски"*. Яна Язова. Софија, Български писател.
- Хранова, А .(1992): *Двете български литератури*. Пловдив.
- Язова, Я. (1987): *Избрани творби*, Софија.
- Янев, В. (1990): *Поглед към детска литература*, Пловдив.

IMAGERY OF DOLL AS A DIDACTIC MEANS IN THE CREATIVE WORK OF JANA JAZOVA

Summary: *The paper comes as a result of the research of Jana Jazova`s creative work for children, the image of a doll as an object – a toy in the educational process of children, the presence of something strange and magic in the doll, ritual play and root of the sacred in this toy. The research is carried out by analysis of Jana Jazova creative work for the children audience. Her creative work for children is a picturesque model of a child`s daily play. The child has reached instrumental – material role of the play and the doll mobilized its own creation up to the maximum. In the picturesque literature for children a representative of female poetic creativity is the imagery of a doll – a toy from the child`s close environment.*

Key words: *child, motive, doll, theatre, didactic, magic, sacred.*

Проф. др Снежана Башчаревић²²
 Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

АНДРИЋЕВА ПОЕТИЧКА НАЧЕЛА²³

Апстракт: *Веома обимно књижевно дело нашег нобеловца Иве Андрића захтева различита истраживања. У зависности од тога који аспект примењујемо, можемо говорити о поетици одређене књижевне епохе, поетици романа, поетици стваралаштва неког писца у целини или једног његовог дела. Циљ овог рада је да размотри поетику писца, чија се основна начела могу наћи у есеју „Разговор с Гојом“. Реч поетика односиће се на целокупно стваралаштво Иве Андрића, јер открива смисао књижевног дела и стваралачку бит аутора. Истраживање применом плурализма метода биће нужно.*

Кључне речи: *И. Андрић, поетика, експлицитно, имплицитно, есеј.*

Да би објаснили основна начела поетике Иве Андрића, треба да објаснимо шта је поетика²⁴ и мора да пођемо од опште слике проучавања књижевности, која се заснива на два става. Први став бави се књижевним текстом као основним предметом сазнавања. Овде књижевно дело представља основни предмет проучавања, односно *тумачења*²⁵. Тумачењем можемо назвати и коментар, тумачење текста, читање, анализу или само критику. Циљ тумачења је да текст „говори“ сам о себи, што доводи до маргинализовања улоге субјекта. Тумачити дело ради њега самог је немогуће, а ако се то и догоди, онда је то дословно понављање самог тог дела.

Други став посматра текст као апстрактну структуру и уклапа се у општи оквир науке. Аналитичар, који заступа овај став, не настоји да опише појединачно дело, нити да означи његов смисао, него настоји да укаже на опште законе који су „произвели“ текст. У оквиру овог става разликујемо проучавања која поричу независност књижевног дела. Циљ проучавања

²² snezanabascarevic@hotmail.com

²³ Рад је урађен у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, бр. 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

²⁴ Термин науке о књижевности за теорију књижевности настао од старогрчког придева *песнички*, у вези с песништвом, или другог израза који значи песничко умеће, песничку вештину. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 611.)

²⁵ У ужем смислу односи се на разјашњавање и интерпретацију смисла појединих места у тексту, начешће рефлексивно-филозофског карактера. У ширем смислу појам *тумачење* се односи на објашњење унутрашњег односа језичког уметничког дела у његовој аутономији и историјском ресурсу. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 887.)

састоји се у томе да се дело пренесе у област која се сматра главном, а у питању је његово одгонетање, па се проучавањем продире у поетски код²⁶. Таква активност има сличности са науком утолико што предмет којим се она бави није појединачна појава, него закон који та појава илуструје. Наведена два опредељења нису неспојива. Чак можемо рећи да међу њима постоји нужно допуњавање, али се може уочити и разлика.

Тумачење појединачно узетих дела настоји да одреди њихов смисао, а поетика тежи сазнавању општих закона који управљају стварањем сваког дела. Поетика настоји да у књижевности открије законе психологије, социологије и других наука. Она, у исти мах, представља спољашњи²⁷ и унутрашњи²⁸ приступ књижевности. Њен предмет није само књижевно дело, већ књижевни дискурс, општија структура, па из овога произилази да је зокупљена не више постојећим, него апстрактним својством које књижевну чињеницу чини особеном, а то је *литерарност*²⁹. Цветан Тодоров сматра да се смисао термина поетике мењао у току историје и да га, ослањајући се на древну традицију, можемо поистоветити са појмом литерарност (Тодоров, 2000:14).

Термин поетика може бити схваћен као реч која означава све што је у вези са стварањем или писањем дела. Задатак поетике је да изгради теорију књижевног описа која ће моћи да покаже шта је оно што је свим тим описима заједничко и шта је оно што им дозвољава да, ипак, буду различити, али без тенденције да изврши анализу описа присутног у неком посебном књижевном тексту. Поетика тежи томе да буде наука. Њен предмет није избор постојећих књижевних дела, већ књижевни дискурс као начело које

²⁶Информација коју садржи књижевни текст, због тога је књижевни текст изузетно сложена порука: она се на различите начине може читати и различитим читаоцима даје различиту количину и врсту информације. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 337.)

²⁷Тумачење књижевног дела које се заснива на разматрању свих оних елемената који су изван самог дела али су у мање или више тесној вези с његовим поступком, уметничком генезом и значењем. Обично обухвата изучавање друштвеног и историјског амбијента у којем је дело настало или о којем говори, затим разматрање социокултурних релација и симбола који одређују његово значење за савременике, литерарне традиције у којој је дело писано, пишчеве биографије и друштвених и философских схватања која дело одражава, психологије писца као и психологије ликова, спољашњих подстицаја који су непосредно повезани са стварањем дела, те рани пријем и историју књижевне рецепције, односно значења које је дело имало у различитим временима и срединама. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 804-805.)

²⁸Тумачење књижевног дела које се заснива на разматрању свих оних елемената унутар самог дела који одређују његово уметничко дејство, смисао и значење. Обухвата пре свега детаљну анализу језика, стила, теме, карактера, радње, те међусобних релација свих других елемената једног дела, њиховог целокупног уметничког смисла и значења. Често је неодвојив од спољашњег приступа књижевном делу, али се од њега суштаствено разликује обично по томе што поједине елементе књижевног дела не посматра у њиховој биографској, историјској или литерарној генези, него у њиховој непосредној функцији унутар самог дела. Та функција се, међутим, често не може схватити без оних увида у природу књижевне творевине које омогућује спољашњи приступ књижевном делу, тако да ова два приступа обично чине неодвојиву целину, и којој један од њих често може бити знатно снажније наглашен. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 898.)

²⁹Термин руских формалиста којим су хтели да означе прави предмет научног испитивања књижевности. Формалисти су настојали да утврде којим поступцима се животно материјал приказан у књижевности претвара у уметнички исказ. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 428.)

генерише неограничен број књижевних текстова. Може се дефинисати као теоријска дисциплина коју емпиријска истраживања хране и оплођују, али је не сачињавају (Тодоров, 2000: 42).

Као теоријска дисциплина поетика се конституисала тек недавно, али има дугу предисторију. У западном свету почеци поетике се везују за античку Грчку, а постоји претпоставка да је разматрање тих проблема започето, можда, чак и раније у Кини и Индији. Прву систематичну расправу даје нам Аристотел у својој „Поетици“. Цела историја поетике може се тумачити као реинтерпретација Аристотеловог текста. Његов циљ био је да изгради једну општу теорију књижевности, коју је разрадио на примеру трагедије и епа. Аристотелов утицај није се осетио одмах, него од периода ренесансе. Поетика је обновљена прво у Италији, нешто касније у Немачкој, а од доба романтизма и симболизма у Енглеској и Француској.

Прво питање на које поетика треба да пружи одговор јесте: шта је књижевност? Она треба да књижевност сведе на унутарњи и теоријски ентитет, односно треба да дефинише књижевни дискурс и тако себи обезбеди предмет проучавања који има теоријску подлогу. Све оно што поетичар испитује, мора доприносити расветљавању питања које никада неће бити довршено.

Временом су испитивања поетике предузимана постепено, али систематски. До сада је било доста радова у којима се испитује поетика неког књижевног дела, писца и жанра. Постоји добар број радова којима је то главни предмет разматрања. Разлучивање поетике на *експлицитну*³⁰ и *имплицитну*³¹, где је прва везана за научну дисциплину, друга за њен предмет, није неочекивано. Оно чега није било, или чега нема довољно, то је издвајање имплицитне поетике као засебног предмета истраживања. Поетика је као и други термини са високо учесталом употребом, добила широко значење. Њен предмет је у поетици књижевних текстова. У новије време појавио се назив поетологија са својим придевом поетолошко. Употреба придева *иманентна* за неке књижевне стручњаке може конотирати везу са иманентним приступом књижевном делу (Тешић, 2000: 147). Када се овај приступ доктринарно изолује и стави насупрот спољашњем, приговара му се што у књижевном делу види искључиво графички текст, при чему опадају две значајне димензије дела: аутор и читаоц. Да би се оваква конотација избегла, уместо иманентне поетике може се предложити назив имплицитна. Овај последњи назив неопходан је за још једну значајну разлику. Ако теоријску поетику потиснемо из књижевности у науку о књижевности, онда имплицитна остаје као целовит предмет наших

³⁰ Експликација (лат. *explicatio* - објашњење, тумачење), је подробна анализа књижевног текста с циљем да се отклоне нејасноће и укаже што потпуније на скривена значења и основна стилска својства. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 175.)

³¹ Импликација (лат. *implicatio* - преплитање, уплитање), је наговештај, оно што се назначавало, али се изразито не изказује; смисао који се остварује само у референцијалном контексту. (*Речник књижевних термина*, „Романов“, Бања Лука, 2001, 282.)

поетичких изучавања. Она је имплицитна зато што постоји унутар књижевности, у текстовима које сматрамо књижевним, а не научним. Али, у жанровски различитим књижевним текстовима једног писца, налазимо места где се експлицитно описује сопствена поетика, што није исто, и што се налази у доста сложеним односима са имплицитном поетиком. Отуда и потреба да се од теоријске поетике одвоји имплицитна, па да се у проучавању самих књижевних текстова разликује пишчева експлицитна од имплицитне поетике. Проучавање имплицитне поетике може бити емпиријски утемељено, тј. границе у којима се оно креће су границе нашег искуства које имамо са књижевним текстовима и тачка са које се гледа и одмерава може се налазити у кругу књижевне емпирије. При проучавању имплицитне поетике у текстовима узима се у обзир с једне стране ауторска, с друге читалачка, односно, прималачка позиција, а прозилази из тога што је књижевност облик комуникације функционално везан за модел културе. Ауторска и читалачка позиција функционално су интегрисане у текст.

Није тешко уочити да је појам поетике веома сложен. Поетичари нису до краја целовито објаснили значење појма поетике због брзих измена књижевних школа и праваца. Поетика ствара услове за опис књижевног текста, раздваја нивое значења, издваја јединице које улазе у њихов састав, описује односе у које те јединице ступају. Ослањајући се на те основне категорије, поетика приступа изучавању типова, књижевних родова и проучавању историје књижевности.

Уочавамо да се поетика подударна са теоријом књижевности и као њена област изучава специфичност књижевних родова и жанрова. У зависности од тога који аспект примењујемо у истраживању, можемо говорити о поетици одређене књижевне епохе, поетици романа, поетици стваралаштва неког писца у целини или једног његовог дела. Овде ће бити разматрана поетика писца. Реч поетика односиће се на целокупно стваралаштво Иве Андрића, јер открива смисао књижевног дела и стваралачку бит аутора.

Литерарни опус Иве Андрића испуњен је ненаметљивим, али јасно формулисаним рефлексијама прикладним за разноврсна испитивања. Видљив је пишчев напор да се допре до исконског најдубљег слоја путем специфичног одабирања имагинативне грађе и путем спонтане орјентисаности имагинативне активности. У сусрету с целокупним књижевним делом Иве Андрића које својом сложености и разноврсности поставља највише захтеве пред истраживача, а имајући у виду обим и квалитет већ објављених студија и чланака о великом писцу, тражили смо одговарајући угао посматрања. Било је неопходно одабрати метод који ће обухватити кључне литерарне поставке, а истовремено, неизневеривши писца, значити допринос у оцени књижевног дела Иве Андрића. Стога је истраживање применом плурализма метода било нужно, како би се остварили планирани вертикални продор у целокупно дело. У искреној намери да

проблем ваљано размотримо и објаснимо, а закључак изведемо на едукативан начин, одлучили смо се за логичну и систематичну композицију рада.

Појава и развитак дела Иве Андрића, везани су са епохалним успоном духовног, културног и књижевног стваралаштва у првој половини XX века. Тај успон означава духовно прожимање и изравнавање са светском културом и уношење националног прилога са особеностима историје и животног искуства у заједничку баштину човечанства. Андрићево књижевно дело је битан чинилац и уметничко сведочанство тог судбоносног продора и успона.

Писац је на широком плану увео историју у своју приповедну психологију, као уметнички спој историјске истине и легенде, народних веровања и великих историјских чињеница. Романи су тематски уоквирени етнолошким и културним подручјем националне заједнице. Андрићева дела, садржајно смештена у дуг простор прошлости, нису само књижевне фреске тих епоха, него су мајсторски изведена пројекција трагичног.

У својој сложености, и по садржају и по облику, дело Иве Андрића истиче се, у својим заједничким и општим линијама, изузетном двојношћу. С једне стране, то су национални и народни мотиви у фабулама романа узети из прошлости и живота људи. Дубоко народног корена је и Андрићева употреба језика, пуног изразитости и сугестивности, са природношћу и једноставношћу причања.

С друге стране, на тим темељима, који чине нераскидиву спону са земљом и народом, Иво Андрић је у својим текстовима створио мисаони и осећајни склоп да је у та дела уграђена пишчева богата историјска, психолошка, језичка и естетичка ерудиција модерног порекла. Његово дело је прожето мисаоношћу и сензибилитетом својственим човеку двадесетог века. И кад гради панораму епоха, и историјских збивања у њима, и кад слика фреске ликова, друштвених група и животних облика појединих средина, писац настоји да сачува и уметничку веродостојност у сликању и науком проверену истину у чињеницама. Његове слике и композиције не дају само пресек живота у његовој просечности кроз књижевне јунаке какве налазимо у ранијој реалистичкој књижевности; у Андрићевим сликама људи и догађаја откривају се унутарње психичке наслаге у људској природи и многострука противречја у међуљудским односима који образују човеково биће и његову егзистенцију. Слике најразличитијих људских судбина показују да је за Иву Андрића сваки човек за себе посебна загонетка, те да је у његовом делу многоструко обогаћен појам човека. Личности његових романа имају своју локалну, временску и националну конкретност, али истовремено оцртавају својим животом и дотичу сликом своје судбине питања и појаве својствене другим срединама и човеку уопште. У сваком његовом изразитијем јунаку садржана је бол и трагика због промашености живота или радост због сазнања о људским могућностима. Постоји тако непрестано преливање првобитне слике живота из конкретних оквира

реалности у шире и сложеније симболичне облике са општељудским значењима. Слика Босне, са њеним људима и њиховим животом кроз векове, која је у средишту пишчеве пажње и испољава се у свом коначном значењу као универзална слика људске судбине.

Ту универзалност својих садржаја писац постиже откривањем човекове битности у скривеним закуцима његове психе, у драматичним тренуцима живота који човека доводе до крајњих граница његових умних способности и моралних снага, вечног полагања животног испита и искушења људске савести. Андрићеве приче имају продуховљеност у свом значењу. Продуховљеност и дубину дао је у читавом свом делу, у коме се налази слика људске пролазности, вечног кретања, променљивости света, али и сведочанства о лепоти и трајности великих творевина, као што су мостови. Андрић је у свом делу говорио о тим творевинама као нико, са научном акрибијом и књижевним умећем, са љубављу према њиховим градитељима и са поштовањем према њиховим користима и лепотама.

Романи Иве Андрића говоре о људима из разних средина и епоха који се преко имагинарних мостова повезују преко провалија што деле времена, просторе, државе, религије. Због променљивости и тешкоћа око дефинисања појма поетике са становишта савремених истраживања нисмо се определили ни за једну форму поетике, осим за ону коју је захтевало и наметало само књижевно дело Иве Андрића, а она је нагињала есејистичком приступу. Трудећи се да у свом истраживању не будемо једностранни, ставили смо се у позицију која нам је омогућила коришћење свих позитивних страна постојећих метода које су примерене бављењу тоталитетом појаве.

Иво Андрић је нерадо тумачио своје дело, правдајући се увек истим изговором: „Све што би, евентуално, могло да буде од извесног интереса за јавност налази се у мојим књигама“ (Вучковић, 1999: 112). Када је примао Нобелову награду за књижевност, и када се са нестрпљењем очекивало да ће и он, попут Вилијама Фокнера и Албера Камија, изложити начела своје поетике, објаснити своју филозофију или бар нешто отвореније објавити свој литетарни програм, да ће казати нешто о смислу и духу своје уметности, одолео је искушењу и оставио да његово дело само говори о себи. Избегао је свако објашњење, непоколебљив у уверењу да се писац једино и најпотпуније изражава и декларише кроз своју уметност.

Андрићево дело испуњено је ненаметљивим, али јасно формулисаним рефлексијама, које, доведене у везу, откривају пажљиво разрађен систем идеја прикладних за разноврсна филозофска, психолошка, етичка, естетичка, историјска или социолошка испитивања. Филозоф и психолог могли би, можда још више него историчар и социолог, да нађу праве мајдане за своја испитивања. Естетичар би, чак и не узимајући у обзир многе изванредне фрагменте и огледе о уметности и уметницима, само у једном једином есеју

могао да пронађе готово све кључне поставке Андрићеве поетике. То је есеј „Разговор с Гојом“.

Овај есеј је јединствено остварење у књижевности и свакако најчуднији естетички спис који је икада написан. Осећајући да мора изразити свој стваралачки немир и саопштити сазнања до којих је дошао трагајући за магичном формулом своје уметности, Иво Андрић је у „Разговору с Гојом“ проговорио на начин каквим се никада раније није ни говорило ни писало о естетичким темама, постављајући, истовремено, неколико основних начела свог уметничког деловања, оних истих начела на којима је изградио своје дело и која су од почетка била у самом средишту његових стваралачких интересовања. Тај имагинарни разговор са Гојом, „који је у ствари био Гојин монолог о себи, о уметности, о општим стварима људске судбине“, садржи елементе античких филозофских дијалогских траката и особине чисте уметничке прозе, у којој два сабеседника, један говорљивији и други ћутљивији, воде наоко неважан, угодан разговор, који, неприметно, решава по једну загонетку и отвара једна за другим врата ка истинама о којима обојица истовремено размишљају.

Сама околност да му је један велики уметник послужио као медијум омогућила је Андрићу да у „Разговору с Гојом“ свакој мисли и сазнању да уверљивост и тежину. Познавалац Андрићеве прозе у готово свим поставкама, развијеним у „Разговору с Гојом“, може да препозна ставове с којима се сусретао у Андрићевим делима. У Гојиним речима могу се пронаћи многи принципи Андрићеве филозофије.

Поред низа сродности, које повезују Гоју и Андрића „Разговор с Гојом“ афирмише, пре свега, непоколебљиву веру у живот, која се, упркос свим недаћама и тегобама људског битисања, и код једног и код другог уметника јавља као основна, битна карактеристика њихове уметности, затим склоност ка једноставности и постојаности „на страни слободног дубоког живота оскудног сјајем и облицима“ (Андрић, 1981: 11).

То опредељење навело је Андрића да, преко свог медијума, испита положај и судбину уметника у свету, па је и написао: „Све и кад би уметник могао некако да објави свету своју праву личност, ко би му веровао да је то његова последња реч? (...) Уметникова судбина је да у животу пада из једне неискрености у другу и да везује противречност за противречност“ (Андрић, 1981: 12).

„Разговор с Гојом“ треба схватити као путоказ за оријентацију у изукрштаним и испреплетеним смисловима једне књижевности, која своје садржине крије дубоко у себи, испод смирене, уздржане и отмене спољне једноставности. Знајући да и најдубљу филозофску мисао можемо изразити песнички, Андрић је у „Разговору с Гојом“ истовремено био и филозоф, и теоретичар уметности, и песник који на превасходно уметнички начин излаже начела своје уметности, у којој се налази одговор на свако питање

што га он поставља, одгонетка за све што се у њој скрива и прави кључ за њено разумевање.

Придржавајући се максиме: „Збијај! Гушће! Не ткаш сито!“ (Андрић, 1981: 21) велики шпански сликар Франциско Гоја густо је слагао боје на својим платнима. Наш велики писац Иво Андрић густо је збијао мисли у својим прозним редовима. Збијао их је од самог почетка, у својим првим лиско-прозним записима, кад је спознао да у свету „нема друге истине до једне: бола, ни друге стварности до патње“ и кад је бол и патњу осећао „у свакој капи воде, у свакој власти траве, у сваком бриду кристала, и у сваком звуку жива гласа“. Тада је већ тражио реч, једну једину, у коју би могао „стегнути“ сву трагику свога младалачког живота. Ту реч је нашао и крупно забележио: самоћа.

У „Разговору с Гојом“ Андрић се надовезује на Кјеркегоров став о кризи личности у друштву и истиче: „Живећи међу људима, ја сам се питао стално зашто је све што је мисаоно и духовно у нашем животу тако немоћно, без одбране и неповезано у себи, тако зазорно друштву свих времена и тако страно већини људи. И дошао сам до овог закључка. Овај свет је царство материјалних закона и анималног живота, без смисла и циља, са смрћу као завршетком свега. Све што је духовно и мисаоно у њему, нашло се ту неким случајем, као што се цивилизовани бродоломци са својим оделом, справама и оружјем нађу на далеком острву са посве другом климом, насељеном зверовима и дивљацима. Зато све наше идеје носе чудан и трагичан карактер предмета који су спасени из бродолома. Оне носе на себи и знаке заборављеног другог света из којег смо некад кренули, катастрофе која нас је овде довела, и сталне, узалудне тежње да се новом свету прилагоде. Јер, оне су у непрестаној борби са тим новим, њима у суштини противним светом у ком су се обреле, и у исто време у сталном преображавању и прилагођавању томе свету. Отуд је свака велика и племенита мисао странац и патник. Отуд неизбежна туга у уметности и песимизам у науци“ (Андрић, 1981: 26).

Једном приликом Андрић је истакао: „Не, ни то са Кјеркегором није никаква тајна, ни мистерија, већ биографска чињеница. Али, с друге стране, то ипак није била ствар свесног избора, већ случајности. На студијама у Бечу нисам можда био толико ревностан студент колико сам био пасионирани читач. Када млад човек дође из Босне, он зажели све да сазна и упозна, помало је у томе и сноб, али то стремљење да се човек уздигне изнад онога што јесте, та тежња и страст за сазнањем - то је оно најважније. Тако сам и ја у Бечу имао једног књижара код кога сам могао да набављам нове књиге у неограниченом износу и да их отплаћујем у месечним ратама од по 5 до 10 круна. И тако се међу тим новонабављеним књигама нашло и Кјеркегорово дело 'Или-или', у два тома, штампано у Јени, веома лепо опремљено и спаковано у картонску кутију.

На страну сад идеје, филозофија - мене је тада то Кјеркегорово дело првенствено привлачило као стил, језик, снагом свога песничко-филозофског израза, поетским интензитетом реченице. Понешто сам одатле преводио, али у оно време код нас нико није имао интереса да то штампа.“

(...)

„...Кјеркегор, друштво које се само може пожелети, које је, међутим, отада до данас, у књижевном, филозофском смислу, остало код мене углавном на степену извесног духовног сродства и субјективне наклоности“ (Бандић, 1996: 220-221).

Андрић се духовно формирао у књижевним круговима Младе Босне. Преводио је Стринберга, прве приче писао под утицајем Горког, читао Ничеа, Андрејева, Кјеркегора, Хамсуна, Пшибишевског и Рилкеа, тако да није нимало необично што се у неким приповеткама о деци разазнају јасни трагови лектире и психолошких расветљења у стилу Хермана Судермана, кога је и Андрић, по сопственом признању, у младости „на душак прочитао“ (Живојиновић, 1962: 82). Одавно је утврђено и да је следио искуство из „Дневника заводника“ Серена Кјеркегора, чије се стилске и семантичке одлике лако могу препознати и утврдити у „Ех Pontu“.

На Андрићево формирање утицали су најзначајнији домаћи писци: Петар Кочић, Лаза Лазаревић, Симо Матавуљ, Дис, Симо Пандуровић, Борисав Станковић. Преводио је дела америчког песника Волта Витмена још док је био гимназијалац у Сарајеву. Првих месеци заточеништва у Мариборском затвору Кјеркегор је био једина Андрићева лектира. Кјеркегор је први међу мислиоцима поставио питање људске егзистенције и указао на кризу личности у грађанском друштву. Он учи да се личност мимо своје воље нађе у друштву и да се у њему осећа отуђена. По Кјеркегору, та отуђеност је условљена човековом немогућношћу да успостави везу између свога ограниченог „ја“ и онога што је неограничено, апсолутно (Бог). У непосредној тежњи да то постигне, човек мора вечито да се мучи, очајава и пати. Зато патња представља основну садржину и смисао човековог живота.

Оваква литература је у души ионако осетљивог изгнанника и осуђеника, какав је тада био Андрић, морала наћи снажног одзива. Зато многи књижевни критичари с правом истичу утицај Кјеркегора на Андрићево духовно формирање. Али не смемо сметнути с ума да је утицај литературе на Андрићево духовно формирање, рачунајући и Кјеркегора, био од другостепеног значаја. Од пресудног значаја били су: живот, сопствено искуство и његов уређени духовни склоп.

Андрићев Гоја нам показује тачку у коју треба да упремо поглед да би нашли одговор на питање: где су извори сваке уметности? „Али оно пред чим се мора зауставити и пред чим се остаје у светом неразумевању и немом поштовању, то је свет мисли. Јер свет мисли, то је једина стварност у овом ковитлању причина и авети које се зове стварни свет“ (Андрић, 1981: 24-25).

На тај начин уметност је отргнута испод власти спољних, објективних сила и видљивих појава и издигнута изнад равни баналне свакидашњице. Она се усредсређује на субјективно, на људску мисао; поистовећује се са свешћу као са једним чврстим упориштем одакле се може сагледати свет у перспективи која ће омогућити посматрачу да наслути његову дубину и тајне.

Уметност је превратничка, стваралачка активност јер мења уобичајени смисао и изглед ствари. Људска свест, најмање одредива и научно мерљива категорија, устоличена је као извор и поприште стварања; само њој је признат статус истинског постојања, док је све оно што је окружује представљено као ковитлац привиђења. Окренута ономе што је опште, трајно и најдубље уметност изражава суштину бића остављајући псеудоуметности да прича о свакидашњим појединостима у њеном узалудном напору да прелика стварност. Први услов да свака уметност буде велика састоји се у томе да пружи поверење људском духу, да што више размакне његове границе и распламса његову творачку моћ. У „Разговору с Гојом“ није постављено питање о стварности света онако како то чини традиционална метафизика.

Андрићева визија света је трагична. То значи да су човекове шансе у бескрајном свемиру мале, да је он ношен матицом историје сличан сламци на узбурканим таласима. Иако је сав у власти сновиђења и нагона, усамљен, изгубљен у времену и простору, човек поседује стваралачку свест која му омогућује да бар у неколико осветли хаос збивања. Својом свешћу издваја се из стихије, превазилази апсурд и у производима стваралаштва даје пуну меру своје слободе и надмоћности. Тако се, с једне стране, човек осећа сићушним и беспомоћним, будући зарођен у мрак несвесног, у пролазност и необјашњив бескрај; али, с друге стране, он надокнађује свој пораз у уметности, филозофији, науци, градитељству. Андрићеве личности не напушта ни за тренутак осећање бачености, изгубљености. Оне се сукобљавају са средином, пате од неразумевања и доживљавају слом. Оне су странци у свету: жуде за срећом али је не достижу. Андрић је говорио приликом додељивања Нобелове награде о трагичном положају човека у свемиру. Људско биће мора да поднесе притисак постојања и да савлада у себи очајање проузроковано сазнањем своје несрећне судбине. У Андрићевим делима говори се о патњи, бризи и стрепњи бића стављеног у њему неразумљиве односе и везе лишене сваког смисла. Сваки догађај, сваки поступак добија изглед кошмара. Сан се стапа са јавом и образује нову стварност испуњену ужасом. Зло је претежно у свету и на један драм добра долази два драма зла. „Све страшни неразумљиви греси, све само зло без нужде и смисла“, каже фра Марко у „Исповиједи“, а у „Мари милосници“ читамо ове редове: „Толико зло и толика патња и још се све, на сваком кораку, множи и расплођује.“ Андрићева дела нуде безброј примера биолошког, социјалног и метафизичког зла.

У средишту андрићевског света постоји свест опседнута визијом пропадања и људске усамљености, осетљива, рањива, несрећна, свест која постоји као први принцип из кога се рађа дело. Формална строгост, смиреност и непристрасност, као и потреба за причањем чине мање видљивим извор андрићевске уметности, али га не затрпавају. Површан читалац може помислити да Андрићевим делима управо недостаје конститутивно начело, јединствена и исконска доживљајно - мисаона сила дубља од сваког идеолошког погледа на свет. Андрић не објашњава тај свој основни принцип; он га, као сваки велики уметник, посебно исказује. Многе Андрићеве личности живе у кошмарном свету наврелих успомена, подсвесних жеља и халуцинација, одвојене од стварности, немоћне да се ослободе опсесивних слика. Усамљене траже заборав у сећањима и привиђењима, сећањима која се намећу као трајне истине живота. Одсечене су од узрока и циља, бачене у амбис садашњости без могућности да сагледају прошлост и наслуте будућност.

Андрићева филозофија живота, сва у знаку паничног осећања субјекта суоченог са стварношћу, није апстрактна теорија унапред разрађена и потом примењена на различите видове искуства. Андрић је, попут неколицине највећих реалиста, савладао фрагментност животног градива на које је нужно упућен. Његове личности поседују довољну меру животне убедљивости. Збивања у која су уплетена исто тако делују реално. Али, с друге стране, и личности и збивања су обасјани зрацима оног луцидног, неспокојног, сетног и несрећног које свему створеном у границама Андрићевог универзума даје свој духовни печат. Андрић интимно познаје противречну природу реализма који омамљује чарима чистог приповедања и који тако ретко омогућује успон на саме врхове одакле се сагледава целокупно постојање.

Андрић је увек тражио дубину у свему што га окружује. Тамо је наишао на мутно, нејасно, неиспитано, али је управо то било и драж и храброст тог тражења. Није га се много тицало шта су други тамо пре њега нашли, али ако је то и узимао у обзир, настојао је да не иде њиховим траговима, и да оно што су други видели сагледа под другим углом. При томе је проверавао сваки свој утисак тражећи стрпљиво најпогодније речи.

Једна порука нам остаје у свести после сваког прочитаног Андрићевог текста: да је сваки однос човека према животу и свету дословно производ њега самог. Андрићева проза импресивно одражава компликовани механизам човекових чула у једном историјски оствареном амбијенту, а снага којом слика тај амбијент, унутрашње и спољашње нагоне, комплексност човекових осећања и замршени ток његове свести, предочава нам да појам људских чула обухвата све процесе у људском животу. Не постоји само пет чула, него и такозвана духовна и практична чула (воља, љубав итд.), једном речи, људско чуло. При томе сваки нагон, па и онај најнижи, једно је такво произведено чуло. Ти нагони, често мистификовани

од стране религије и спекулативне филозофије, у Андрићевој прози имају произведену и условљену практичну суштину. Сваки реализам, па и Андрићев, означава прелом са фетишизирањем и мистиковањем.

Основно полазиште за Андрићев реализам је човек. Стилска техника примењена у Андрићевим делима у основи је реалистичка, традиционална. Аутор течно прича причу о неком необичном и занимљивом догађају, то приповедање чини утисак уверљивости и животности, али у току самог приповедања дешава се преображај, а да га читалац у почетку није ни свестан. Причање напушта реалистичке токове, прелива се преко животне веродостојности, стреми метафизичким циљевима. Андрић проширује границе реализма и понекад нам се чини да је у питању *метафизички реализам* (Милановић, 1981: 56). Није описивао историјску реалност онакву каква она јесте, он је прожео традиционални епски реализам метафизичким немирима и изградио оригиналну форму. Реализам Андрићеве литературе је динамичан, он се не задовољава објективном истином, већ тежи да кроз истинску људску душу продре у таму историје.

Андрић тражи средњи пут између илузије и реалности, померањем границе између могућег и немогућег, између стварног и нестварног, између јаве и сновиђења, између збиље и привиђења. Његов реализам је у једном тренутку био означен као привидан (Ђорђе Јовановић, „Привидни реализам Иве Андрића“) да би касније био доследно и чврсто брањен у својој изворности (Радован Вучковић, „Велика синтеза“), применом посебних средстава комуникације и наглашавањем субјективних компоненти.

Видљив је беспрекоран и плодан рад маште која је, стварајући илузију, била у стању да изједначи реално и надреално и да разбије традиционалне реалистичке условности миметичке књижевности. Применом поетског посупка при превазилажењу и транспоновању објективног света, дошло се до границе фантастике, која је најбоље могла да успостави склад нескладности и да немогуће претвори у истину. У модерној књижевности, која се све чешће и све смелије опредељује за фантастику са жељом да испитани простор људске стварности прошири драгоценим искуствима поетског ирационализма и научним сазнањима на психолошком плану, интерес за фантастично и надстварно уобличен је на различите начине.

Иво Андрић је писац који је помно пратио живот и од њега много учио. Наша намера је била да у овом раду укажемо на основна начела његове поетике, која можемо наћи у есеју „Разговору с Гојом“. Чињеница је да сваки писац, понегде, увек остаје тајна; тако да тешко одгонетљиви углови његовог књижевног дела остају изазов за даља истраживања и тумачења. Зато је процес прожимања живота и писања врло сложен и трајан колико сама литература. Сматрајући да се само кроз ризик трагичког може стићи до одређених резултата приступили смо решавању постављеног проблема, у нади да ће неки делови овог рада значити допринос у проучавању књижевног дела великог писца.

Литература

- Андрић, И. (1981): *Историја и легенда*, Сарајево, Свјетлост.
- Бандић, М. (1996): *Скупоцене пристрасности*, (Иво Андрић и мале књижевне форме), Нови Сад, Прометеј.
- Вучковић, Р. (1999): *Зборник о Андрићу*, Београд, СКЗ.
- Живојиновић, Б. (1962): *Зборник „Иво Андрић“*, Београд.
- Милановић, Б. (1981): *Критичари о Иви Андрићу*, Сарајево, Свјетлост.
- Речник књижевних термина* (2001): Бања Лука, Романов.
- Тешић, Г. (2000): *Поетика: Теорија и историја појма*, Београд, Народна књига/Алфа.
- Тодоров, Ц. (2000): *Поетика: Теорија и историја појма*, Београд, Народна књига/Алфа.

ANDRIC'S POETIC PRINCIPLES

Summary: *Very extensive literary work of our Nobel Prize winner Ivo Andric requires a varieties of studies. In regard to the aspect, we are starting from we can talk of poetics of a certain literary epoch, poetics of the novel, poetics of some author's work in general or one part of it. The aim of the paper is to consider poetics of the writer whose basic principles can be found in the essay 'Conversation with Goya'. The word poetics will be referring to the whole creative work of Ivo Andric, as it reveals the sense of literary work and creative essence of the author. The research by pluralism application method would be necessary.*

Key words: *I. Andric, poetics, explicit, implicit, essay.*

Доц. др Мирјана Стакић³²
Учитељски факултет у Ужицу

ДИЈАХРОНА И СИНХРОНА ПЕРСПЕКТИВА У ИСТОРИЈИ СРПСКЕ КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ

Апстракт: У раду преиспитујемо дијахрону и синхрону перспективу српске књижевност за децу и младе која је изложена у књизи Миомира Милинковића *Историја српске књижевности за децу и младе*. Посматрана из перспективе савременог тренутка српска књижевност за децу врло је развијена. Сагледана и у историјској перспективи, она има богато наслеђе. У научној и теоријскокритичкој мисли, такође, досегла је завидан ниво развоја, те књига професора Милинковића представља значајно дело које нуди и дијахрони и синхрони пресек младе уметности о којој књижевна наука још увек није дала заокружене судове и оцене.

Кључне речи: *Историја српске књижевности за децу и младе, Миомир Милинковић, дијахрона перспектива, синхрона перспектива, књижевност за децу и младе.*

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

У издању издавачке куће Bookland из Београда изашла је из штампе 2014. године *Историја српске књижевности за децу и младе* професора Миомира Милинковића. Књига је произашла из става аутора да када је реч о књижевности за децу још увек у науци није дефинисано питање њене историјске периодизације, које је нужно у сагледавању било ког вида уметности (Милинковић, 2014). И историчар и теоретичар књижевности за младе Петровић указује да је развој књижевности блиске младима био препуштен удесу времена, сви учињени покушаји да се тачно сазна оно што се догодило су „изгледали у знатној мери упрошћено“ јер су доминирали хронологија, позитивистички тон и слободнији приступ, без осећања за ритмове детињства“ (Петровић, 2011: 346–347).

Посматрана из савремене перспективе српска књижевност за децу је врло развијена. Савремена фаза њеног развоја одликује се жанровском разноврсношћу, богатством тема и мотива, чак и књижевним експериментима, нарочито када је реч о савременом роману, који се огледају у утицајима западноевропске књижевности на нов модел дечјег трилера или

³² stakicmz@ptt.rs

појаву хорор романа у књижевности за децу.³³ Сагледана у историјској перспективи, она има богато наслеђе, јер јој корени сежу у далеку прошлост, прва фаза њеног развоја обухвата усмену књижевност и народне умотворине У научној и критичкој, такође је досегла завидан ниво развоја, али недостају књиге (историје) које би понудиле и дијахронијски и синхронијски преглед појединих фаза развоја у контексту књижевних епоха, покрета и школа. У том погледу, *Историја српске књижевности за децу и младе* представља значајно научно дело које доприноси научном утемељењу књижевности за децу и младе. Поред поменуте историје, у српској научној теорији имамо још само једну историју српске књижевности за децу, реч је о *Историји српске књижевности за децу* професора Тихомира Петровића (Петровић, 2008) и књигу *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу* професора Милинковића (Милинковић, 2010),³⁴ која је представљала теоријску подлогу, за настанак, четири године касније, *Историје српске књижевности за децу и младе* (2014).

Историја српске књижевности за децу и младе резултат је вишегодишњег ауторовог изучавања литературе за децу и омладину. У њој је на 618. страна приказана заокружена слика развоја српске књижевности за децу и младе, све до савременог тренутка. Реч је о пет фаза у њеном развоју, и шестој, која још увек траје, јер је реч о писцима који стварају на размеђи 20. и почетку 21. века, те о њима још нису искристалисани књижевнокритички судови.

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ И МЛАДЕ У ИСТОРИЈСКОЈ ПЕРСПЕКТИВИ

Књижевност за децу и младе у историјској перспективи у монографији професора Милинковића приказана је у хронолошком развоју који обухвата пет етапа:

Прва фаза развоја – *Период пре свих периода* (Милинковић, 2014: 19), обухвата усмену књижевност, која је, „нема сумње, прва етапа у развоју било које националне књижевности“ (Исто, 21). Она представља полазиште не само књижевности за децу, већ и целокупне уметности, „период пре свих периода“, уколико пођемо од познатог става да је уметност стара колико и човек и да књижевност, као темељна компонента духовног синкретизма, сеже до самих прапочетака људске цивилизације.

Други фазу представља српска књижевност за децу до појаве Јована Јовановића Змаја, то су заправо почеци књижевности за децу и младе у доба просветитељства, које у српској књижевности у 18. веку обележавају писци,

³³ Први хорор роман у српској књижевности за децу је *Пети лептир* Уроша Петровића (Petrović, 2013).

³⁴ *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу* је резултат ауторовог становишта да када је реч о књижевности за децу „није урађено питање периодизације, која је неопходна у сагледавању било којег вида уметности, па, према томе, и књижевности за децу“ (Милинковић, 2010: 5).

попут: Гаврила Стефановића Венцловића (око 1680–1749), Јована Рајића (1726–1801), Орфелина Стефановића Захарија (1726–1785) и Јована Мушкатировића (1743–1809). Почетком 19. века, до појаве Доситеја Обрадовића, аутор издваја: Вука Стефановића Карацића (1787–1864), Атанасија Стојковића (1773–1832), Милована Видаковића (1780–1841), Јоакима Вујића (1772–1847), Еустахија Арсића (1776–1843), Лукијана Мушицког (1777–1837) и Тимотеја Илића (1795–1851). Многа од ових имена непозната су савременом читаоцу, али са становишта књижевне историје она су вредна пажње, попут, рецимо, Тимотеја Илића, јер је реч о ствараоцу који хронолошки припада првом кругу српских писаца који су стварали за „сербску младеж“. Хронолошки преглед стваралаштва, наставља се, и до појаве Јована Јовановића Змаја, својим делом, истичу се: Доситеј Обрадовић (око 1740–1811), Лука Георгијевић Милованов (1784–1828) и Бранко Радичевић (1824–1853).

Стваралаштво Јована Јовановића Змаја обележава трећу фазу у развоју књижевности за децу, 19. век, који представља кључни период за њену еволуцију, а који је због великог Змајевог значаја, аутор назвао „Змајево доба“ (Исто, 99). Змајевом стваралаштву посвећено је преко педесет страна монографије, али аутор не занемарује ни његове сапутнике, Љубомира Ненадовића (1826–1895) и Милорада Поповића Шапчанина (1841–1895). Навешћемо само још нека од имена Змајевих сапутника, чијем је стваралаштву посвећен простор на страницама монографије. То су: Јован Грцић Миленко (1846–1875), Даница Бандић (1875–1950), Милица Јанковић (1881–1939), Петар Деспотовић (1847–1917), Војислав Илић (1860–1890), Јанко Веселиновић (1862–1905), Светозар Ћоровић (1875–1919) и многи други.³⁵

У самој *Историји* помиње се преко 526 имена, било да је реч о књижевним ствараоцима или тумачима, критичарима и проучаваоцима књижевног стваралаштва за децу, што сведочи о томе да су хронолошки обухваћени скоро сви значајнији писци, теоретичари и критичари, по критеријуму личног књижевноестетског и историјског вредновања аутора, али нису запостављена ни искуства ни погледи ранијих књижевних историчара.

Четврта фаза у развоју српске књижевности за децу обухвата период између два светска рата, када се осећају наговештаји књижевне авангарде, рецимо у чланку Марка Ристића *О модерној дејој поезији*. Чланак је инспирисан Вучовом поемом *Подвизи дружине пет петлића*. Књижевни критичари и теоретичари се у овом периоду баве само узгредно књижевношћу за децу, и као вредне пажње аутор, поред Марка Ристића, издваја и Милана Шевића (1866–1933), Јашу Продановића (1867–1948), Симу Цуцића (1905–). Од значајних писаца, указује се на књижевни опус намењен

³⁵ Наведено је само седам имена, а у том периоду, Милинковић даје детаљан приказ стваралаштва шеснаест аутора који су у Змајево време писали за децу.

деци и младима: Александра Вуча (1897–1985), Бранислава Нушића (1864–1938), Иве Андрића (1892–1975), Десанке Максимовић (1898–1993) и Гвида Тартаље (1899–1984). Вредан пажње је дат осврт на заборављене песнике и критичаре из овог периода, попут: Стевана Бешевића (1868–1942), Бране Цветковића (1875–1942) или Андра Франићевића (1889–1967).

Пета фаза обухвата експанзивни развој свих песничких и прозних жанрова. Она започиње 1954. године, појавом песничке збирке *Поштована децо* Душана Радовића и траје кроз целу другу половину 20. века. У њој је темљено образложено стваралаштво за децу 48 аутора у оквиру посебних потпоглавља.

Историјски преглед књижевности за децу завршава се последњом, шестом фазом развоја, која заправо представља српску књижевност у савременом тренутку, односно, на почетку 21. века.

КЊИЖЕВНОСТ ЗА ДЕЦУ У САВРЕМЕНОМ ТРЕНУТКУ

Књижевност за децу у савременом тренутку разграната је у више напоредних нивоа, јер како аутор указује, на њу посредно или непосредно утичу три генерације писаца: прва која је започела у првим деценијама после Другог светског рата, средња која је седамдесетих и осамдесетих година прошлога века интензивирала динамику започетих токова модерног послератног стварања и нова, најмлађа, на размеђи двају векова, која још увек тражи свој пут (Исто, 527). Посебни одељци посвећени су стваралаштву Драгомира Ђорђевића (1953–1999), Владимира Стојшина (1935–1996), Бошка Ломовића (1944), Милована Витезовића (1944), Душана Ђурђева (1953), док је у одељку „Остали ствараоци“ дат осврт и преглед стваралаштва за децу 29 савремених писаца који су, по мишљењу аутора, значајни за савремени тренутак. У овом периоду, као уосталом, и у претходним, професор Милинковић разматра и стање у књижевнокритичкој мисли о књижевности за децу данас. Указује да се изучавањем књижевности за децу тренутно бави више од тридесет критичара и књижевних историчара, и истиче појаву да су млађи изучаваоци „склони књижевнокритичком експерименту“, односно, стварању особене критике „алогично-нонсенсног типа са потцењивачким односом према књижевнокритичком наслеђу“ (Исто, 583). Аутор истиче да је то неприхватљиво са становишта озбиљног, свестраног и критичког проучавања било којег уметничког дела и у *Историји* су се нашли они савремени критичари и естетичари који, по његовом мишљењу, са једнаким интересовањем сагледавају и форму и садржину књижевног текста, а при томе не занемарују ни искуства претходника.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Историја српске књижевности за децу и младе професора Миомира Милинковића представља хронолошки богат преглед књижевности за децу и младе који обухвата важне сегменте њеног развоја. Она нуди дијахрони и синхрони пресек и увид у српску књижевност за децу и младе. Вредност монографије, поред хронолошког богатства дијахроног пресека, огледа се и у томе што пружа увид у стваралаштво „заборављених“ ствараоца и теоретичара књижевности за децу и младе, који су везани за саме њене почетке у XIX веку. Оцену синхроног пресека, с обзиром да је реч о савременом тренутку у књижевности и књижевнокритичкој мисли о књижевности за децу и младе, препустићемо суду времена, јер је реч о интензивној фази развоја како књижевности за децу тако и њеног проучавања.³⁶

Историја српске књижевности за децу и младе даје значајан допринос утемељењу Књижевности за децу као још увек младе научне дисциплине о којој књижевна наука није дала заокружене судове и оцене.

Литература

- Милинковић, М. (2010): *Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Милинковић, М. (2014): *Историја српске књижевности за децу и младе*, Београд, Bookland.
- Петровић, Т. (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Петровић, Т. (2011): *Увод у књижевност за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Petrović, U. (2013): *Peti leptir*, VII izdanje, Beograd, Laguna.

DIACHRONIC AND SYNCHRONIC PERSPECTIVE IN HISTORY OF SERBIAN LITERATURE FOR CHILDREN AND YOUTH

Summary: *Diachronic and synchronic perspective of Serbian literature for children and youth presented in the book by Miomir Milinkovic "History of Serbian literature for children and youth". From the point of modern time, Serbian literature for children is very developed. From the hystorical point it has a rich heritage. In scientific and theoretical and critical thought also, it has reached a high level of development. That is why this book presents an important piece of work which offers both diachronic and synchronic intersection of young art a literary science has not given complete judgements and assesments.*

Key words: *History of Serbian literature for children and youth, Miomir Milinkovic, diachronic perspective, synchronic perspective, literature for children and youth.*

³⁶ И сам аутор указује да његова запажања „немају претензију коначних судова и оцена“, што „отвара нове хоризонте стварања, али и нове могућности сазнавања и тумачења литературе за децу и младе“ (Милинковић, 2014: 532).

Доц. др Слађана В. Алексић³⁷

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

ХЕРМЕНЕУТИКА И ПОЕЗИЈА

Апстракт: У књизи Зорана Павловића, Тумачење поезије Голуба Јашовића дато је методолошко-теоријско излагање о поезији у збиркама песама: У сенци Проклетија, На Хвосну кост, Песме, са посебном пролегоменом за љубавну поезију сублимирану само песничким ликом (без песничког субјекта) и песничким ликом жене. Структуру Павловићеве књиге Тумачење поезије Голуба Јашовића чине две тематске целине, дескриптивно-илузивно-алузивни литерарни блок и блок љубавне поезије. У раду се осветљава процес прихватања песме у Павловићевом испитивању иманентне поетике, објективистичким виђењем, са становишта постмодерне дисциплине, књижевне семантике. У остваривању логоса праксиса. Павловић књижевно уметничко дело (песму) прихвата из материјалног уметничког артефакта, интуитивно-инвентивним наслућујућим поступком.

Кључне речи: херменеутика, текстура, органска структура, интуитивно-инвентивни поступак.

„Херменеутика се не ограничава на објективну структуралну анализу текстова, нити на субјективну егзистенцијалну анализу аутора текстова; она се првенствено бави световима које ти аутори и текстови отварају. Управо разумевајући светове, стварне и могуће, отворене посредством језика, можемо стићи до бољег разумевања себе самих“.

Пол Рикер

Зоран Павловић, универзитетски професор, теоретичар, књижевни критичар и историчар књижевности, објавио је двадесетак књига међу којима су најзначајније: *Структура романа Вјенцеслава Новака* (1996), *Експликација песме* (1998), *Функције експликације песме* (2000), *Експликација структуралног приступа* (2003), *Експликација песничког субјекта* (2004), *Српска књижевност на Косову и Метохији, I свеска* (2004), *Експликација методолошког приступа* (2005), *Српска књижевност на Косову и Метохији, II свеска* (2013). Павловић својим испитивањима улази у крајње дубине неиспитаног и испитивог, посебно у оквиру српске књижевности Косова и Метохије.

³⁷ aleksladjana@gmail.com

У књизи *Тумачење поезије Голуба Јашовића* (2013), сазерцавамо Павловићеву велику снагу интуиције у процесу прихватања песме, којом се кроз ломљаву песникових мисли, ваљало пробијати, отворити текстуру. Јашовићеву поезију Павловић испитује уз помоћ категорија простора, времена, средине, услова, узрока, развоја. Клод Симон сматра да је стваралачки процес врста игре у којој је важно покушати померање изражајних могућности. Речи нису само знаци него и чворови значења. Песнику и лингвисти Јашовићу, језик нуди безброј могућности захваљујући којима се суочава са емоцијама, али и сликама завичајног предела као одраза савремене косовске трагике и страдања.

Примарне дисциплине којима се професор и научни радник Голуб Јашовић бави, јесу у области србистике и савременог српског језика. Књиге из области лексикологије и дијалектологије, потврда су његове научне активности.³⁸ Научни рад пратило је песничко стваралаштво које доноси збирке песама: *Док смо гризли камен* (1996), *Смртчевито опстајање* (1998), *На Хвосну кост* (2001), *У сенци Проклетија* (2009), *На Бистрици пир* (2012).

Специфичност приступа Зорана Павловића поетском свету знаковног система у Јашовићевој поезији, има херменеутички карактер. Херменеутичка је у самом поступку јер произилази из дијалектике питања и одговора, и остварује се у преиспитивању домета феноменолошког метода у проучавању књижевности. Павловићева осветљавања произилазе и из рефлексивне филозофије као испитивања могућности спознајућег субјекта да разуме себе, из хусерловске феноменологије као методе разумевања фундаменталних облика искуства и њених артикулација, али и из херменеутике као тумачења смисла посредованог знацима, симболима и текстовима. (Бечановић-Николић 1998: 20). Начело одабирања влада у оквиру органскога развитка у емпиријском смислу за оне који дубоко мисле и сагледавају књижевне појаве. Павловић решава херменеутички задатак: реконструира унутрашњу динамику поетског текста, текст пројектује изван песничког субјекта и конституира песнички лик органском и методолошком структуром.

Павловићева методолошко-теоријска испитивања подразумевају превасходно, процес прихватања песме, (текста и језика), интуитивно-инвентивним наслућујућим поступком. Књига *Експликација методолошког приступа* (2005), почиње осветљавањем интуитивно-инвентивног наслућујућег поступка. Процес прихватања текста уметничког артефакта, подразумева зачетна посматрања и састоји се од кореспонденције предмета споља и свести испитивача. Павловић објашњава да графички знак из субјективних ауторових језичких обликовања, прелази у обликовања

³⁸ То су следеће књиге: *Пастирска терминологија Пећког Подгора*, Приштина 1997, *Лексика оријенталног порекла у приповедној прози Григорија Божовића*, Косовска Митровица 2008, *Лични надимци са Косова и Метохије*, Косовска Митровица-Београд 2010, *Тамнич на Тимоку, лексика и ономастика*, Косовска Митровица-Београд 2012.

представљене стварности. Он каже: „То прелажење из облика језика у обликовану литерарну представљену стварност, догађа се у процесу интуитивно-инвентивног наслуђујућег поступка“. (Павловић 2005: 15). Читање, прихватање песме је са-учешће у стваралаштву, сабеседништво.

У првом дескриптивно-литерарно-илузивно-алузивном блоку тумачења, прималац-испитивач Јашовићевих песама осветљава примену кључног теоријског појма литерарног хронотопа, темпорализације и спацијализације поетског текста: конкретног времена садашњег и конкретног простора дешавања. Павловић каже: „Време је рат 1999, а простор Метохија“. (Павловић 2013: 8). Дескриптивна фактографија послужила је песнику за стварање, за пројаву литерарно горког, косовско-метохијске боли која је фикцијом и онеобичавањем, у Јашовићевим песмама конкретизовала реалну стварност. Павловић истиче: „У састављању две стварности реалне и представљене песник Голуб Јашовић пише песму у којој литерарна естетичка и мисаона сублимација освајају и значење, и функције, и значај“. (Павловић 2013: 8). У књижевнокритичком мишљењу појам фикционалности прихваћен је под утицајем англоамеричке књижевне критике и њиме се објашњава разлика између уметничке стварности и реалног света.

Насловом поглавља *Стварање реалне од представљене стварности* у збирци песама *У сенци Проклетија*, Павловић осветљава стваралачку жељу песниког субјекта означену литерарном илузијом времена и простора у кореспонденцији са стварним реалитетом. Овакав теоријски приступ представља семантичко поље посматрања књижевних појава. Књижевна семантика обухвата две концепције, Де Сосирову дводимензионалну, симбол и референцију, и Персову концепцију која има још једну димензију, референт, објекат који постоји у стварности. Павловић експлицира песме *Богородици Хвостанској*, *Сатанаилово успење*, *Самствовање*, *Анатема*, *Осами у мимоходу*, *Ужежељена мисао*, управо по парадигми Персове филозофске концепције, у знаковном систему симбола и референције који се везују за реална збивања, за референте: Проклетије, Богородицу Хвостанску, Метохију.³⁹

Стиховима у песми Богородици Хвостанској: „*Чујем још се боје / Њеног камена*“, песник наговештава да ће се давно порушеној светињи, померени само, једном вратити. Павловић каже: „Све је остало пусто, попаљено, разорено, остала је само читава камена мисао затворена у

³⁹ Планински горостасни масиви Проклетија пружају се на подручју три државе: Црне Горе, Србије (део Косова и Метохије) и Албаније. Назив Проклетија, овог јединствено дивљег и готово сасвим неистраженог планинског подручја Европе, описује дивљину ових планина и тежак живот оних који живе у близини. Метохијска земља чува предање о манастиру Богородице Хвостанске који се налазио у подножју Мокре планине, поред насеља Врела, у општини Исток, двадесет километара северно од Пећи. Сазидана у трећој деценији 13. века, црква је била посвећена Успењу Богородице, и у њој је било седиште епископије. Хвостанска епископија је 1381, прерасла у митрополију. Највероватније у доба Велике сеобе 1690, Богородица Хвостанска је опустела и почела да пропада.

каменим стопама цркве“. (Павловић 2013: 11). Призвана молитвама невољних Срба, из светих камених стопала Богородице, никнуће храм, и поново чути пој јутрења и вечерње: „*Да утопим се у плаветнило твоје, / Госпде, жедан ја. // И радост моја теби, дародавче, / руменилом да окади просторе. // И молим ти се, / урвина твојих кроз понор / бистра ме проведи, / у мени да се небеса твоја огледну*“. (Момчило Настасијевић *Молитва*).

У наведеним песмама из збирке *У сенци Проклетија*, Павловић ишчитава смисао у својој свести и после читања, стиховима који на души остављају жал за проживљеним и проосећаним завичајем, тамо далеко... Дирљива је Павловићева мисао: „(...) јер тамо доле остала је та његова земља коју је неко назвао проклетија у којој су остали сви његови смислови, јер у два завежљаја у две руке у свести није могао да их понесе. Они, који су протерани на север, отишли су само до својих гробова у Посавини, Поморављу, Морави, Шумадији, а тамо, на њиховом досућеном југу, остала су црквишта (попаљене и порушене цркве), селишта (спаљена и порушена села), и проклета планина Проклетија“. (Павловић 2013: 13).

У песмама Голуба Јашовића, Павловић осветљава исповест песничког субјекта и у доживљају природе која је симбол простора небеског, заветом косовским благословена. У песми *Анатема* Павловић уочава мотив клетве која има изванредну поетску снагу, изливена из свежег и врелог надахнућа песника: *Проклет/ нека буде / И ратар и во/, Што забразди/, Селиштем/ на којем ми још/ трешње живе*“. Боли Павловићева реминисценција: „А сада ту нема ни куће ни душе, уз огњиште је све нестало, само је дошао онај који је све то рушио да са воловима и плугом и собом заоре у земљи остављени бол, срећу до суза, несрећу живота (...)“. (Павловић 2013: 13). У Павловићевој перцепцији, песнички субјект у поезији није песничком илузијом створен само у садашњем времену, јер то време укида и прошло и будуће. Осамом у мимоходу песник одаје помен заборављеном имену крсном, завичају у којем сада преци, крстате њиве на небу, забрађују крстатим лазем, преславу славе у царству небеском. Херменеутичар Павловић поставља питања, пројављује могућности песничког субјекта да спозна себе и свет око себе. Он каже: „Песничком субјекту у овој песми одузето је и рађање, и детињство, и младост, и зрелост, остала му је свест у којој се појављује само крст као знак смрти којег мора да подигне изнад себе на небо (...)“. (Павловић, 2013: 18).

Владика Николај о крсту Христовом каже: „Ми примамо на себе крст Христов, то јест муку и бол и страдање ради очишћења од греха, ради обновљења душе и ради живота вечног“. (Велимировић 2010: 173). Мера наших страдања није мање одређена и срачуната него ли мера између дана и ноћи, или мера у кретању звезда. Повећава ли се наше страдање, отежава ли се наш крст, то се повећава моћ Божја, као што и говори апостол Павле: Јер како се страдања Христова умножавају на нама тако се и утеха наша умножава кроз Христа. (II Кор. 1, 5.).

И након Душана, Лазара, Марка, Стевана, у Јашовићевој песми, на Хвосну и Подримљу остају они који су у времену садашњем, немоћни да било шта промене: „не могу, ни у прах, ни кроз камен“. (*Ужежељена мисао*). Али остаје нада и утеха да ће се померени из свог завичаја, једном вратити.

Павловић осветљава знаковно симболичку структуру песме *Распеће на Ситници* која кореспондира песмама из збирке *На Хвосну кост* и у Елиотовом систему је песма међу песмама на лествици естетичке вредности. Ево стихова: „*Неречено знам / Да умирах / Због крста / Три прста (...) / Сећања горе / Мени / Распетом / На Ситници*“. У алузивном споју реалног и илузивног догађа се у овој песми трајање њеног егзистентног литерарног реалитета. (Павловић 2013: 21). Расејани, несабрани, на све стране растерани, (*На Бистрици, на води студеној*), умираху, распети због крста и три прста, сабрани у молитви: *Оче, опрости им, јер не знају шта чине*. Душа Свечовека је осетљива за све болове и грехе, и плаче оком свих уплаканих и тугује тугом свих тужних. Павловић каже: „Тако нам је песма открила свој живот. А он је почео још у давном времену када су праоци укопали своју мисао живота у темеље три цркве, означене у песми као три крста, у темеље (Пећке патријаршије), у темеље Светих Архангела и у Дечанима у српској тријади на три стране расејаној, несабраној“. (Павловић 2013: 36). То је дух Србинов. То је став Србинов. Још Срби дугују Христу надахнуће за уметничке изразе своје душе и својих идеала у песмама, пословицама, причама, у творевинама ума свога и руку својих. (Велимировић 2010: 302).

Други део експликација обухвата иманентну поетику Јашовићеве љубавне поезије у насловима: *Два низа интерпретације за песму У сну чуо, Песнички субјект конституисан сублимацијом песама У сну чуо, Сунце и ти, Ако љубав није и Трен, Песнички лик жене конституисан из посебних сублимација песама У сну чуо, Сунце и ти, Ако љубав није и Трен, Песнички лик конституисан органском допунском методолошком структуром*. Павловић уочава стваралачки посао писца који подразумева и стваралачки посао примаоца, и тек у тој кореспонденцији настаје конкретизација процеса промишљања. Песма као да је конституисана само од духовног слоја у литерарној егзистенцији трансценденције, и у процесу прихватања показује се без структуралног слоја литерарног реалитета. Павловић каже: „У литерарној материји песме њен логос није конституисан од истине реалитета живота, већ само од њеног сна да дохвати жељу живота (...) Жеља песме и жеља човека, који постаје њен песник, остају у вечном току времена (...). У тим жељама и песме и песника догађало се илузивно састајање неба и земље“. (Павловић 2013: 39). У песмама о љубави, текстуалистичким приступом, херменеутичар открива литерарне идеје песника Јашовића о остварењу само песничке сублимације емоција.

Главни задатак аналитичара састоји се у томе да се у интерпретацији дате поезије и њене иманентне поетике покаже отварање новог творачког

хоризонта. Песма, то је сложено сачињен смисао. Сви њени елементи су смисаони елементи који носе семантичко значење. Интерпретација песничке творевине, по мишљењу руског формалисте Виктора Шкловског, треба да пође од субјекта који се није изразио само лично, биографски дословно, већ надахнуто, надсубјективно. Љубав, то је вечни конфликт.

У песмама *У сну чуо*, *Сунце и ти*, *Ако љубав није* и *Трен* проговара снага осећања лирског субјекта, афективна зона конфликта. Јашовићеви стихови поникли су из унутрашње драме, из снаге прогнаних емоција и покрета за недостижном срећом, међу јавом и мед сном. Таква је песма *У сну чуо*. Из знаковног система песме, Павловић издваја кључни знак *недодир*, који кореспондира знаковима *лето*, *чекала*, *Тражећи*. У првом низу интерпретације песме *У сну чуо*, наша експликација иде у правцу чињенице да Павловић излази у духовно сусретање са чином стваралачког бола. Он каже: „Од сакривеног у сну и откривено као у сну у песми се само литерарно дескриптивно конституише песнички лик жене који је илузија жене, *као жене*, *као* њеног литерарног егзистентног значења. Од таквог песничког *као* начињена је илузивна појава тог песничког лика који из своје дескрипције као да излази тек на крају песме“ (Павловић 2013: 43).

У другом низу експликације, Павловићу *као* да песма измиче, испитивачу се сама песма побунила. Читањем после читања, „немир испитивача појачавао је његову немоћ да умири и дохвати песму“, али сама песма сугерише пет стихова: „*Живим је стихом скована / А мушком сузом каљена / Дуго си лето чекала / Недодир жељан / Тражећи*“ (Павловић 2013: 46). У ходу по стиховима песме, отварао се хоризонт једне могуће поетике песника, теоријски обзир иманентне поетике у чијем је средишту љубав, као ерос и логос, као дух који станује тамо где је срце недодира. Моћан је песнички лик, кован живим стихом, каљен мушком сузом што лије као у песми Шантићевој *Једна суза*, у дане славе светитеља Јована Крститеља. То је конфликт, унутрашња борба. Недохватна срећа, „*јер срећа је лепа само док се чека*“...Павловић уочава да се у песми показује тајна песничког лика жене која своју радост показује јецањем душе, „*јер* и велика срећа боли као и велика несрећа“, и да је у текстури утемељена чудесно чудесна литерарно егзистентна пројекција аниме песникове, тамо где је остало срце живота... У болу који бисер ствара. (Лаза Костић *Педесета*).

У песмама *У сну чуо*, *Сунце и ти*, *Ако љубав није* и *Трен*, примаоцу-испитивачу се показује исти песнички субјект у непроменљивој функцији литерарне егзистенције. Павловић повратно-обратним кретањем кроз стихове песама отвара онтолошку структуру, постаје њен коаутор. Песме отварају стих-капију кроз коју пролази идеја, мисао водиља у литерарно илузивној материји уметничке истине. Тако је постала једна песма експликатора, сабрањем сублимних стихова из четири поменуте песме. Издвојено је сублимирано песничко *све* из песничког *јесте*, и немирно

мисаони стихови испуњени стрепњом у нади и зебњом у жељи. Методолошком структуром конструисана је допунска структура, песмом херменеутичара. У тој песми је остао песнички субјект а у њему, и његов лик, и песнички лик жене, и песник. Ево стихова: „Узглављем мојим / Каменим / У освет зоре пролазиш / * / Зашто те босоногу / У праскозорје / Нехотице срећем / На очевој / Окућници / Не убијај / Завичајно праскозорје / * / У омрклици / Док покушавам да те измислим / Узалуд чекајући зоту рођену / У љубичајној роси / Безуспешно покушавам / Новембарско сунце / У трепавице да уденем / Скидају први јутарњу зрак / * / Чвор у круг / Постајем прах / Рођен у трен / На крају оста / У жару жар / У нама и сада / Ромиња страх“ (Павловић 2013: 55-56).

Павловић осветљава иконичка значења стихова „Узглављем мојим / Каменим“, који имају исту функцију у све четири песме, литерарна су одредница песничког субјекта који жели, љуби, трпи и нада се, само трен. За вечност остаје песма. Павловић је у својој интерпретацији песама желео да види и гледа само песнички лик жене-недодир која је везана чвором у круг из којег као да излаза нема. Стихови су поникли из посебног типа сижејне литоте која има функцију умекшавања израза: смањује размере ствари и односа, стишава афективну буру осећања. Песник и визија женског бића делују као одједи душе и моралне свести која спутава хаос осећања у затегнутом луку унутрашњих значења једноставних речи.

У песми о исповести, *У Требовићу*, Павловић сазерцава све претходне песме, исти простор, завичајни, и време праскозорја у којем је песнички лик сам, без песничког субјекта. Изгледа као да се у души песничког субјекта поново може успоставити равнотежа између стварнога и просањаног: „Волим (...) / Тебе. Али, то само тако изгледа, и у тој новој драми је и лепота песме. Све је пролазно, непредвидиво, коначно: тебе, што чеках ко вечност, снохватицу. У подоблачју снујући, песнички субјект тражи помиловање: „А саучешћа / Ниоткуд“ (Бојовић 1992: 49). Човек не на свом месту, очуђујуће лице, (поетички модел Шкловског), песнички лик у потрази за местом у свету, за срећом, за тајном коју слути, заточеник је осећања. Визија личне среће је у затегнутом луку неминовног сукоба са непогодним околностима, са системом конвенција и недовољности живота. Хармонија изван кнфликта није могућа. Вук Филиповић каже: „Ако уметност говори о срећи, тада она обично говори о срећи у развалинама или о оној, којој прети разарање. Она бира митове који причају о нарушавању“ (Филиповић 1975: 233).

Мотив љубави развија се у непогодном сплету околности, у вртлогу непријатељских одбојности конкретне ситуације. Усвајање и нарушавање као примарни квалитети стварања, упућују на конфликтно-емотивни и

⁴⁰ Песма Србина из Средњег подунавља (XV век), *Никога не би који теши* је из антологије старе српске поезије Драгише Бојовића *Крај века већ дође*.

психолошки садржај у сфери индивидуалног живота самог уметника. Мотив љубави у књизи *Уметност Растка Петровића*, Зоран Чановић је овако осветлио: „Љубав је једина светлост у општем, бескрајном нестајању. Земља рађа чудеса, свет угрожава човекову осећајност, а љубав је ипак заштитница доброте, она вечита нада у свој горчини искушења и задњи ослонац песме“. (Чановић 1985: 32).

Павловић сматра да се Јашовићев песнички поступак може схватити као логика литерарног антилогалитета оствареног литерарним јединством разноликости, дијалектиком фикције и збиље, јаве и илузије. Истраживачки став Павловића у циљу остваривања логоса праксиса, осмишљен је као прихватање књижевно уметничког дела из материјалног артефакта, из текста, из језика, поступком који је дефинисан као интуитивно-инвентивни наслућујући. Аутор сматра да се прелажење из облика језика у обликовану литерарно представљену стварност, догађа у процесу поменутог поступка у новоме кључу. У Павловићевом испитивању, структурни систем књижевног уметничког дела чине два комплементарно конструктивна слоја: „слој литерарне реалије и духовни слој са одликама литерарне егзистентности трансценденције“. (Павловић 2013: 76).

Павловић констатује: 1. да песник литерарне слојеве конституише у самом стваралачком поступку; 2. да их прималац-испитивач (односно тумач) методолошки конституише у прихватању и испитивању књижевног дела; 3. да онтолошки карактер структуре подразумева конституисање и у процесу стварања и у процесу прихватања литерарног дела.

Реалитети предметне и представљене стварности у структури Павловићевог херменеутичког испитивања, стварају кореспондентну енергију илузионог смисла која делује на примаоца и испитивача, и којом се остварује реалитет представљеног света. У сусрету текста и контекста, слојева предметне и представљене стварности, остварују се смислови литерарног реалитета. Павловић каже: „Из тако створених литерних обликовања, из тако састављеног слоја литерарне реалије, испитивач прелази у слој литерарне трансценденције“. (Павловић 2013: 80). Павловићев избор у поступку прихватања песме преко њене конституисане предметности, подразумева посматрање у процесу интуитивно-инвентивног наслућујућег поступка, са становишта које није интенционално одређено и није узето споља. Процес прихватања-дозивања песме у свести примаоца је динамичан: „литерарно конституисана песма не остаје у процесу овог догађања статична, она са својом енергијом у свести врши наслућивања у избору тих обликованих становишта која књижевно уметничко дело прихвата-дозива“. (Павловић 2005: 16).

Конституисана предметност песме у Павловићевом тумачењу, је чиста, највише својина субјекта. Павловићево осветљавање настаје испред одређивања теоријског циља за методолошко усмеравање испитивања и

испред испитивања књижевне традиције. Прихватање уметничког дела, у испитивачком *међупростору* и *међувремену*, добија и остварује своје литерарне егзистентне функције настале у интуитивно-инвентивном наслућујућем поступку који подразумева зачетак за формирање испитивачевог система. Павловић указује на значај овог поступка, сакривеног или укинутог, обновљеног ауторовим интенцијама:

„Овакве велике функције настале у догађањима када се прихвата књижевно уметничко дело у поступку интуитивно-инвентивног наслућивања, као да су методолошки сакривене, теоријско-методолошки необјављене у традицији *објективистичког испитивања* књижевно уметничког дела, и као да су укинута објективистичким испитивачким приступима“ (Павловић 2005: 17).

Павловићу је битан процес прихватања песме који одређује методолошки приступ. Он каже. „Пре сваког испитивања обавио сам поступак прихватања појединачне песме да би ми казала како да је истражујем, јер она то најбоље зна“. Отуда то стално и изнова започето трагање на стази маште и ума, тај узвишени покушај да се досегне суштина спознаје песничког текста који недри лепоту.

Литература

- Андрејевић Д. (2011): *Видови српског модернизма*. Приштина, Лепосавић: Институт за српску културу.
- Бечановић-Николић, З. (1998): *Херменеутика и поетика: Теорија приповедања Пола Рикера*, Београд: Геопоетика.
- Бојовић Д. (1992): *Крај века већ дође*, Приштина: Јединство, Народна и универзитетска библиотека Косова и Метохије.
- Велимировић, Н. (2010): *Речник вечног живота*, Београд: Верско добротворно старатељство Архиепископије београдско-карловачке, Нови Сад: Артпринт
- Павловић З. (1998): *Експликација песме*, Приштина.
- Павловић З. (2003): *Експликација структуралног приступа*, Приштина-Лепосавић.
- Павловић З. (2004): *Српска књижевност на Косову и Метохији*, Косовска Митровица: Филозофски факултет.
- Павловић, З. (2005): *Експликација методолошког приступа*, Лепосавић: Институт за српску културу- Приштина.
- Павловић З. (2013): *Српска књижевност на Косову и Метохији, II свеска*, Косовска Митровица: Књижевно друштво Косова и Метохије, Грачаница: Дом културе.
- Павловић З. (2013): *Тумачење поезије Голуба Јашовића*, Београд: Свет књиге, Крагујевац: Удружење писаца Крагујевца.
- Филиповић, В. (1975): *Свет књижевног дела*, Приштина: Јединство.
- Чановић, З. (1985): *Уметност Растка Петровића*, Приштина, Јединство.

HERMENEUTICS AND POETRY

Summary: In „Interpretation of Golub Jasovic’s Poetry“ by Zoran Pavlovic a methodological and theoretical presentation of poetry in collections of poems: *U senci Prokletija, Na Hvosnu kost, Pesme, with a special prolegomeni for love poetry sublimed only by poet’s image (without poet’s subject) and poet’s image of woman.* Structure of Pavlovic’s book „Interpretation of poetry by Golub Jasovic“ is made up of two thematic units, descriptive-illusive-allusive literary block and a block of love poetry. The paper enlightens the process of accepting poem in Pavlovic’s study of immanent poetics, objectivistic comprehending from the standpoint of post-modern discipline, literary semantics. In realization of logos praxis Pavlovic accepts literary work (poem) from the material artistic artefact, intuitive-inventive anticipation.

Key words: hermeneutics, texture, organic structure, intuitive-inventive procedure.

Миљан Миљковић, МА⁴¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЈЕЗИК И КУЛТУРА

Апстракт: Циљ рада је да прикаже однос језика и културе. Језик је дефинисан као систем знакова који служи за општење или споразумевање међу људима, а култура као целокупно друштвено наслеђе одређене групе људи, заједнице или друштва које се односи на изразе тих образаца у материјалним добрима. При дефинисању језика, у раду је посебно указано да је језик потребно разликовати од говора, иако се ова два појма и термина у многим дефиницијама поистовећују, зато што је говор индивидуално коришћење језика, односно звучна манифестација и/или реализација језика човека као појединца. Да би се приказала, објаснила, схватила и разумела сложена и још увек у недовољној мери расветљена проблематика односа између језика и културе, нарочито разграничење ова два међусобно повезана и условљена елемента, који дефинишу људе као свесна бића, у раду су приказани бројни примери односа између језика и културе. Приказан је и начин функционисања система језика и културе у њиховој међусобној интеракцији. Најзначајнији резултати овог теоријског проучавања приказани су у форми закључка.

Кључне речи: језик, говор, култура, друштвено наслеђе, културно наслеђе.

УВОД

Језик и култура се углавном посматрају као засебни системи, али и у њиховом међусобном односу, што захтева један шири, интердисциплинарни оквир. Поред тога, језик је област културе која је толико разливена и сама по себи и у вези с језиком, да нема једне дисциплине која би могла претендовати да све то покрије. Поједина тематска чворишта из тог широког оквира могла би спадати у надлежност антрополошке лингвистике, културне антропологије, социологије језика, социјалне психологије, културологије и других интердисциплинарних научних подручја. Постоји много антрополошких, социолошких и других дефиниција културе, а конструктивније је посветити се актуелним промишљањима културе, која су унела значајне новине у односу на класично и прилично недостатно схватање овога појма. Остаје неспорно да је култура специјалан трансбиолошки простор и фундаментална категорија људског живота; она у нераздвојној спрези са друштвом чини тај живот могућим и квалитетнијим.

⁴¹ miljan_miljkovic@hotmail.com

Уочљиво је да је друштво референтни оквир у коме култура разрађује форме живота људи. Култура даје и печат друштву као глобалној институцији организацијом материјалне производње и друштвене репродукције, институционализацијом друштвених улога и правила понашања, мрежом информација, вербализацијом искуства и стечених знања. Као интерпретација дате друштвене реалности култура омогућује конкретније ситуирање индивидуа у социјални контекст, јер пружа могућност разумевања специфичних значења која се разликују од културе до културе и дају једној популацији својеврсност, а не само заједнички оквир. У том процесу језик се јавља као посредник између индивидуа и културе. Језик изражава искуство и сазнање свих људи, а не само персонално искуство, будући да је реч преносилац симболичког садржаја. Захваљујући том преношењу, свака индивидуа учествује у некој врсти објективног света свих других људи.

Језик је одувек био један од највећих феномена човековог живота. Човек је друштвено биће и осећа потребу да изрази своје мисли, своја осећања и сазнања. Осећа потребу да усмено или писмено нешто саопшти, да прими одређене поруке и да их пошаље другом. Сваки народ развијао је језик кроз историју и у том еволутивном току постајао је све сложенији и богатији. Полазећи од тога, језик сваког појединца у складу с његовим развојем – интелектуалним, психолошким и друштвеним, постаје све богатији и разуђенији.

Језик је систем знакова који је (говорно и писано) средство општења, споразумевања међу људима. Језиком човек саопштава своје мисли и осећања другим људима. То значи да је језик друштвена појава и да је његов постанак везан за постанак и развој људског друштва. Као најсавршеније средство споразумевања он је везан за мисао, па су мишљење, свест и језик у сталном јединству. Са усавршавањем мисли, усавршава се и језик и природно, са усавршавањем језика развија се и мишљење.

ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Дефиниције *језика* су разноврсне, али имају и доста заједничког. То заједничко чини суштину схватања језика. У тим дефиницијама препознатљиве су најмање две битне вредности. Језик је најпре систем знакова који служи за општење или споразумевање међу људима поштујући при томе одређена правила. Чим је језик систем знакова то значи да ти знакови функционишу по одређеним правилима, да су уређени. Језик није гомила материјала која постоји без икаквог реда. Напротив, језик је организована целина а његова природа и индивидуалност управо зависе од начина организације језичких феномена. Језик је и систем или структура која се састоји од одређених елемената или делова међусобно условљених изграђеним односима једног према другом и према језику као целини. Он је даље средство споразумевања или општења међу људима и тиме се истиче

његова комуникативна улога. Овде је само реч о језику људског рода, али се не говори о језику других живих бића.

Људски језик, као начин споразумевања, има социјалну природу. Језик је систем друштвено-условљених знакова чија је основна функција комуницирање и уопштавања, док говор настаје у оквиру језика као његов оживљени део (Виготски, 1983). Полазећи од оваквог схватања језика, говор би се могао дефинисати као индивидуална реализација језика која је увек другачија и зависи од узраста, психичке конституције, културног нивоа и других компоненти сваког човека понаособ и у свакој прилици посебно (Наумовић, 1999). Говор (језик) је један од детерминишућих чинилаца општег развоја детета; посебно је провокативно питање друштвеног утицаја на развој говора и одатле, практичних импликација на васпитно-образовни процес. Говор је темељ вештине почетне писмености - читања и писања. Рецептивни језик се односи на језик који дете прима слушајући (или читајући), док је експресивни језик онај којим се дете служи када говори (пише) (Наумовић, 1999).

Неопходно је разликовати категорије језика и говора, мада их неки поистовећују. Док је језик систем знакова којима се људи споразумевају, говор је индивидуално коришћење језика. Другачије речено, говор је звучна манифестација језика или, то је звучна реализација језика човека као појединца. Говор је и гласовна комуникација, изговарање речи и реченица, то је језик у пракси и/или језик у акцији. Из изнесених расправа се може закључити да је језик хомогени систем знакова одређеног колектива, одређене заједнице, односно друштвена категорија, док је говор индивидуална категорија, односно појединачан говор или вербално коришћење језичких знакова од стране појединца.

Говор се састоји од говорно-физиолошких, акустичко-фонетских и графичких вредности. Може бити усмени и писани. Усмени говор је вербално остварење језика а писмени говор или писање остварује се употребом графичких средстава. Постоји и знаковни говор, заснован на гримасама и гестикулацији. Све три врсте говора – усмени, писани и знаковни, заправо, говоре о разним могућностима индивидуалне употребе језика.

Језик и говор се стално прожимају. Говор је звучна конкретизација језика а језик је производ говора, који се остварује у говору. Однос између језика и говора, однос је између општег и посебног, између апстрактног и конкретног, између колективно-друштвеног и индивидуално-појединачног. Језик и говор су у потпуности условљени један другим. Један језик не би могао постојати да се не остварује у говору, а говор не би постојао да не произилази из језика. Другачије речено, језик је израстао као организација говора. За разлику од тога, „...говор се развио на бази језика, односно у сталном узајамном дејству и прожимању услед којег се мењају и једно и друго (Бугарски, 1995: 16).

Мислити и говорити две су различите категорије. Свака од њих има свој простор деловања независан један од другог. Човек може нешто да мисли и да то баш тако искаже. Када за неког кажемо да је искрен, то значи да каже оно што мисли. Али, није увек тако. Човек некада једно мисли, а друго говори, што значи да се мишљење и говор не подударају. Човекова мисао добија свој облик у језику. То значи да се језиком уобличавају мисли, осећања и идеје. Примање језичке поруке зависи од многих околности, а понајвише од тога како је она језички уобличена. Другачије речено, може се говорити једно, а мислити друго.

Однос између језика, говора и мишљења веома је сложен. Поступци и однос с околином крију у језику, што значи да се тајне намере човека такође крију у језику. Познато је да се писци жале како не могу увек да изразе језиком оно што мисле и осећају. То значи да је језик немоћан пред бујним светом пишевог уметничког стварања. Изнесено намеће закључак да је језик понекад реметилачки фактор човеку у изражавању одређених мисли и осећања.

Говор се може осветљавати и дефинисати са чисто лингвистичког, дијалектолошког или беседничког аспекта, али његов суштински смисао је увек исти. Он увек представља вишедимензионални језичко-акустички феномен, којим човек потврђује своју супериорност над свим осталим, до сада познатим облицима живота. Са гледишта лингвистике, говор је комуницирање путем артикулисаних вербалних сигнала произведених активношћу-говорних органа. Дијалектологија, као што је познато, изучава варијетете говора у оквиру истог језика. Подсећања ради, у српском језику, штокавски дијалекат познаје екавску, ијекавску и икавску варијанту говора. Са гледишта језичких дисциплина, говор је психофизички процес, осмишљен до нивоа на коме се остварују различити облици свакодневне комуникације.

Језик и говор нису само средство личног израза и општења, већ и средство убеђивања и наговарања, средство идентификације и препознавања нечије индивидуалности. Он је даље мост којим се успоставља веза са непосредним окружењем. Језик је и најкраћи пут до дубинских слојева човекове личности и најудаљенијих места широм планете. Уочљиво је да језик није само средство свакодневне комуникације, како га обично дефинишу граматичари. Језик је симболичка ознака човекове физичке и духовне индивидуалности.

Антрополошко одређење *културе* као начина живота је постало класичним, па условно узевши и прихватљивим. У том контексту, уведена је дистинкција између традиционалних и модерних формација културе, при чему су традиционалне обично схваћене као дати начин живота, а модерне као нормативне и организацијске конструкције представљања, у неку руку „...као апстракција наметнута животу људи“ (Mesić, 2006: 234). Култура не може бити прост скуп производа које је човек створио, будући да је она у основи смисаона конструкција реалности помоћу система значења (које људи

придају стварима) и симболичког изражавања, веровања и регулативних система „...помоћу којих уређују свој живот“ (Голубовић, 2006: 8).

У трагању за одликама које разликују културне феномене од природних, тј. од непосредно условљених природом, најчешће се набрајају одлике, које су међусобно у опозицији. Оне су: а) природа се одликује универзалношћу, а култура - разноврсношћу специфичних својстава; б) природна делатност је спонтана, а културне су регулисане на нормативан начин и в) то што је природно одликује се апсолутношћу, а културно је релативно и мора или може да се разматра у вези са другим областима феномена које је објашњавају у односу на природу (Kloskovska, 2003: 99).

Постоје два уобичајена схватања културе. Култура је с једне стране, то су посебне сфере вредности у смислу у којем је Рејмонд Вилијамс дефинисао културу као „...праксу и дела интелектуалних и посебно уметничких активности“ (Williams, 1983: 90). С друге стране, култура се дефинише „...као начин живота одређеног народа, одређеног периода или одређене друштвене групе“ (Ibid). Дефинише се као целовита, јасно ограничена целина. Другачије речено, култура је кохерентни скуп карактеристика одређене групе.

Са студијама културе, те са марксистичком и феминистичком критиком 60.-их и 70.-их година 20. века, проучаваоци културе сконцентрисали су се на питања моћи и доминације. Они су почели да постављају питања о начину на који су направљена културна правила, за кога и од кога. Тако су се ране студије културе, 60.-их година 20. века, фокусирале управо на оваква и слична питања, усвајајући неомарксистичку оријентацију и бавећи се пре свега маргиналним аспектима доминантних западних култура. То је довело до интересовање за до тада веома мало проучаване друштвене појаве. Настао је и нови приступ њиховом проучавању, који је критиковао етноцентричност дотадашњих теоријских поставки, укључујући и сам марксизам на који се ослањао.

Неомарксистичка проучавања културе, на која су се надовезали радови постструктуралистичких аутора, довели су у питање могућност идентификовања културе или „...култура као ентитета, целине или структуре осећајности, како су културу разумели очеви оснивачи студија културе, те тако деконструисали и сам појам културе уводећи у проучавање културе нове теоријске парадигме“ (Ђорђевић, 2009: 107). У оквиру различитих врста постмодерне критике, култура није схваћена као затворен систем идеја, симбола и значења које деле сви припадници неког друштва, већ пре као апстрактна категорија чије су конкретне манифестације фрагментоване и уско испреплетане са силама економије и политике. То значи да се напушта идеја да се на културну стварност може реферисати именицом, као на ствар, као на супстанцу, физичку или метафизичку или научни објекат, те да је свака употреба културе као целовитог ентитета у ствари њена реификација која онемогућава тумачење културних појава.

Бројне дефиниције културе садрже исказе о њеном глобалном карактеру и унутрашњој интеграцији. Садржаји елемената који улазе у састав културе, затим оквир, као и принципи њеног сједињавања, различито се третирају. Еволуционистичке теорије су придавале мањи значај факторима који интегришу поједине културе у дистрибутивном смислу, јер, по њима, представљају једино развојне фазе општег процеса еволуције културе као тоталитета. Такав став је доводио до дељења појединих култура, до издвајања из њиховог круга области или елемената, због егземплификације општих законитости развоја. Феномен интеграције може бити разматран и са гледишта универзализма или дистрибуционизма. Под дистрибутивним гледиштем подразумева се издвајање из целокупног великог простора општељудских и универзалних, релативно интегрисаних и одређених, иако у времену променљивих културних целина које припадају појединим друштвима или културним јединицама (Исто). Марксистичка теорија развоја усредсређује пажњу, дакле, на промене унутар самог система, које су резултат иманентног процеса, који подлеже општим законима, али који су историјски променљиви.

Културни идентитет је специфичан израз социјалног идентитета будући да је култура и суштински део социјалног система и његова основа. Култура је укључена у шири социјални систем на три начина. Они су: 1) као објективни опис садржаја живота дате популације дефинисан помоћу система значења који одређују дистанцу од нас; 2) као низ елемената које популација користи за самоидентификацију а који се развијају на појмовима заједништва, језика, крви, порекла и 3) као организатор целокупног животног процеса, укључујући и материјалну репродукцију (Голубовић, 1999). Пошто се изван културе као симболичког универзума људско биће не може адаптирати свету у којем живи, будући да култура својим правилима, значењима и вредностима пружа неопходан референтни оквир који замењује систем инстинката, културни идентитет даје индивидуама оно што је специфично за врсту *Хомо Сатиенс* и то на двоструки начин: као генеричка култура, односно као начин на који су људска бића организована и као диференцијална култура, тј. као историјска спецификација прве и својеврсна интерпретација општег (људског) начина живота.

ОДНОС ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ

У антропологији, културологији, социологији, лингвистици, опште је прихваћен став да је језик део културе. Као опште категорије, „...култура и језик се узајамно подразумевају, јер нема културе без језичког израза, нити има језика без културног садржаја“ (Бугарски, 2005: 16). На нивоу појединачних култура и језика оваква подударност, иако могућа и честа, није нужна. Једна култура може да се остварује у више језика и обрнуто, један језик може да буде носилац више култура (Исто). Уочљиво је да у пракси

постоји недвосмислена тенденција поистовећивања језика и културе. У циљу откривања културалности језика, често се наилази на изразе као што су: *језик и култура су нераздвојиви, језик и култура су интимно повезани, језик је култура и култура је језик*. Језиком се одржавају и преносе култура и културне везе. Језик би се, наравно, као саставни део културе, једноставно могао дефинисати као сума веровања и пракси у друштву. С друге стране, култура је производ историјско и друштвено успостављених говорних заједница које су у великој мери створене и обликоване по језику.

Моћ језика да одражава културу и утиче на размишљање су по први пут увели амерички лингвиста и антрополог Едвард Сапир и његов ученик Бенџамин Ворф. Према њиховој хипотези, структура језика утиче на начин размишљања и понашања (Kramsch, 1988: 11-12). Основни разлог зашто различити језици могу различито утицати на поступке људи тај што језик филтрира њихова запажања и начин на који категоризују искуства. Другим речима, начин размишљања и поглед на свет су детерминисани језиком. По теорији лингвистичког релативитета, структура не ограничава оно што људи могу мислити или опазити, него има тенденцију да утиче на оно што обично мисле (Исто).

Култура је у суштини систем за организовање и усмеравање људског искуства, при чему поједине културе на различите начине упрошћавају, па тиме унеколико и искривљено представљају укупни свет стварности. Тако свака култура образује специфичан оквир унутар којег се интерпретирају одабрани спољни знаци реалности. Основни механизам за ову интерпретацију јесте језик који има и битну додатну улогу која из тога израста. Језиком човек одвајкада тумачи природу и уобличава културу као свој сопствени људски свет, при чему између језика и културе постоји стална интеракција на разним плановима. Сва је култура створена захваљујући језику и кроз језик, а у великој мери и у језику; а врата сваке културе отварају се кључем њеног језика. Ово значи да језик није само статички референтни оквир културе, систем за њену интерпретацију, него и њен динамички конститутивни принцип. На тај начин доживљај света је условљен културом, док је она сама увелико профилисана језиком. Са своје стране, као предуслов и творитељ културе, језик се обликује управо по мери њених потреба и могућности. Тако култура и језик у сталном садејству формирају и мењају свет у којем живе људске заједнице, и сами се изграђујући у том процесу.

Приликом упоређивања веза између културе и језика, важно је направити разлику између језика и културе у општем смислу. Важно је направити разлику и „...између језика и културе у посебном смислу“ (Risager, 2006: 3). Уочљиво је да су језик и култура опште појаве човечанства и културе уопштено. Општи смисао подразумева два нивоа: психолошко-когнитивни и друштвени. С једне стране, језик и култура се могу посматрати

као психолошко-когнитивне појаве које имају одређене неуро-психолошке предиспозиције. Могу се посматрати и као појаве које су се развиле као део друштвеног живота људске врсте. Људска култура увек подразумева језик и језик се никад не може поимати без културе. Лингвистичка пракса увек лежи у основи овог или оног културног контекста.

У посебном смислу говори се о различитим језицима и различитим културама. Реч је о специфичним облицима лингвистичке праксе, као што су целовити језици, језичке разноврсности, регистратори и позајмљенице, као и о посебним облицима културне праксе: различита значења и пунозначни облици, различите норме и вредности, симболи, идеје и идеологије. Учење језика такође спада у овај ниво. Теоретски концепти као што су страни језик, односно, други језик, дечји језик, дечја култура, писани језик и књижевна култура, такође припадају овом нивоу. Ипак, битно је истаћи да су разлике између језика релативне. У сваком језику постоје одређени појмови који су специфични за тај језик, појмови које он дели са другим језицима и они који су универзални и које дати језик дели са свим другим познатим језицима.

Употребљен у контексту комуникације, језик се везује за културу на више начина. Као прво, речи које људи изговарају односе се на опште искуство. Њима се исказују чињенице, идеје или догађаји који се могу саопштити зато што се односе на опште знање о свету које деле сви људи. Речима се преносе ауторови ставови, веровања и мишљења која су заједничка и другима. Све у свему, језиком се преноси културна реалност. Без обзира на то, чланови заједнице или друштвене групе не користе језик само како би њиме пренели неко искуство, него њиме и стварају искуство. Оно добија значење путем средстава које чланови заједнице користе у комуникацији једних са другима.

Веза између културе и језика огледа се нарочито приликом семантизације речи. Пракса је показала да се за једну реч у неком језику некада не може наћи еквивалентна реч у другом језику, јер и у случајевима где су денотативна значења речи иста, њихова конотативна значења или емотивне асоцијације које стварају могу се знатно разликовати. Тада је поред денотативног значења појма, потребно указати и на конотативна значења која се најчешће базирају управо на елементима културе народа који тим језиком говори. Стога је важно посматрати реч као појам и облик у вези са другим речима и ширим контекстом, како лингвистичким тако и изванлингвистичким, материјалним и духовним, друштвеним и културним. Културна компонента речи се најчешће појављује оног тренутка када та реч улази у састав неког текста, дијалога или реченице, али и сама реч може носити одређена културна обележја. У уколико се проучавање друштвеног контекста и комуникативних функција одвоји од средстава која их опслужују, „...то је исто толико мало сврсисходно колико и проучавање

комуникативних средстава независно од контекста и функција којима ови служе“ Debyser, 1982: 25-27).

Контекст има два вида испољавања. Са становишта говора, то су вербални и невербални вид, а са становишта телесних покрета кинетички и некинетички вид испољавања. Општа теорија интеракције језика и друштвеног живота обухвата многоструке односе између лингвистичких средстава и друштвеног значења. Природна јединица за социолингвистичку таксономију и опис није сам језик, већ је то говорна заједница. Интеракција језика и друштвеног живота се посматра првенствено као људски чин, заснован на каткад свесном, а често и несвесном знању које појединцима омогућује да употребљавају језик.

Још од почетка 90.-их година 20. века, највећи део лингвистике, укључујући антрополошку лингвистику, социолингвистику и истраживање међукултурне (језичке) комуникације, превода, аквизиције и учења језика, увелико су указале на везу између језика и културе. Ово је даље довело до повећаног истраживања како се културне разлике манифестују и настају путем лингвистичке праксе, дискурса, како су културно различити концептуални системи и погледи на свет садржани у семантичким и прагматичним системима различитих језика и како развој језика и социјализација доприносе развоју културних идентитета и културолошких модела света. Чињеница је да се језичка и културна често не преклапају, међутим језик је део културне традиције једног народа. Културна подручја се граниче и понекад прожимају, а последица тога је да се неке културне одлике позајмљују од суседних културних група. Тако културне специфичности које постоје између културних група у оквиру истог културног подручја настају услед позајмљивања и преношења културних обележја са једне групе на другу. С друге стране, језичка подручја су региони насељени људима који говоре сродним језицима, а сличности које постоје између језика ових народа нису последица контаката, позајмљивања и преношења, већ њиховог заједничког порекла и традиције.

Језик је део културе једног народа и главно средство комуникације чланова једног друштва. Огледа се „...у богатству речи и израза и одражава и свеколике манифестације тог друштва“ (Шафрањ, 2006: 69-76). Да би неко проучавао културу једног друштва, потребно је да познаје језик и да проведе извесно време у том културном окружењу да би нашао одговоре на нека кључна питања, као што су: а) о чему људи највише разговарају, б) шта највише цене, в) који су национални хероји, табуи, богови, г) које народне бајке знају, д) шта се сматра поштеним, а шта не, ђ) шта је смешно, а шта не, е) који је и колики значај игара, песама и томе слично. Из свега овог произилази да су језик и култура уско повезани и испреплетени. Ова веза би се могла резимирати у три тезе: 1) језиком се испољава културна реалност, 2) језик утелотворује културну реалност и 3) језик симболише културну

реалност. Уочљиво је да је језик најразуђенији, најизграђенији и најтешње структуриран од свих културних система. Његова формална обележја као хијерархијски устројене структуре јединица и правила за њихово комбиновање на разним нивоима учинила су га „...најподеснијим медијумом и многих других система, као и културе у целини“ (Бугарски, 2005: 18). Зато се и може да је језик интегралан али веома специфичан део културе.

ЗАКЉУЧАК

Резултати овог теоријског проучавања језика и културе, могу се изнети у форми закључка.

1. Различите идеје су резултат различите употребе језика унутар једне културе. Поглед на свет је структура која се састоји од идеја и веровања кроз које појединац интерпретира свет око себе и која детерминише интеракцију појединца са друштвом. Он може бити обликован културом и језиком који су заједнички једном друштву. То је управо зато што људи у друштву користе језик како би њиме испољили своју културу и на тај начин у том друштву изразили свој поглед на свет.
2. Веза између културе и језика се ствара по рођењу појединца. Разлог томе је што је дете изложено средини и то му помаже да постане део културолошког тима. Појединац описује своје погледе користећи се језиком који је производ његове културе. Сходно томе, познавање културе одређене групе људи, управо зависи од познавања њиховог језика. Њихови погледи могу се разликовати, иако су одрасли у сличним условима и култури, уколико не говоре истим језиком.
3. Општи културни потенцијал неке особе остварује се излагањем одређеној култури. Ово је процес паралелан са процесом стицања језичке способности. Дакле, да ће одређена култура и језик одредити неку особу и представљати елементе неодвојиве од природе те особе. Културна обележја су оличење културе коју деле са другима у својој друштвеној заједници. Ово се посебно односи на језик који је најважније средство да се култура стекне и подели са другима, тако да велики део културе може бити описан уз помоћ језика. Човек усваја своју матерњу културу од рођења и она постаје део целине његовог бића, тако да је и оно у извесној мери резултат свог окружења.
4. Схватања и погледи на свет појединца су лимитирани језиком који користи. Разлог овоме је што различити језици успостављају различита ограничења, тако да људи исте културе а различитих језика имају различите погледе на свет. Ово је индикатор да култура ствара језик и да се култура једног друштва исказује језиком. Језик је систем знакова који сам по себи има културну вредност. Кроз језик

људи идентификују себе и друге. Другим речима, они виде језик као симбол њиховог друштвеног идентитета. Забрану његовог коришћења говорници доживљавају као одбацивање њихове друштвене групе и културе.

Литература

- Виготски, Л. (1983): *Говор и мишљење*. Београд: Нолит.
- Божиловић, Н. (1998): *Социологија културе: Прологомена*. Ниш: Народне новине.
- Бугарски, Р. (2005): *Језик и култура*. Београд: XX век.
- Бугарски, Р. (1995): *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Debyser, F. (1982): *Pédagogies venues d'ailleurs – Transferts de didactique et cultures? Le Français dans le monde*, 170(1), 25–27.
- Ђорђевић, Ј. (2009): *Посткултура: увод у студије културе*. Београд: Клио.
- Голубовић, З. (2006): Савремена цивилизација и култура: напредак и регресија. *Годишњак за социологију*, Ниш, 2(2), 5–31.
- Голубовић, З. (1999): *Ја и други*. Београд: Република.
- Клосковска, А. (2003): *Социологија културе*. Сарајево: Круг 99.
- Kramsch, C. (1998): *Language and Culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Mesić, M. (2006): *Multikulturalizam, Društveni i teorijski izazovi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Наумовић, М. (1999): *Методика развоја говора*. Пирот: ВОШВ.
- Risager, K. (2006): *Language and Culture: global flows and local complexity*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (1999): *Грамматика српског језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шафрањ, Ј. (2006): Упознавање културних разлика у енглеском пословном језику, *Педагошка стварност*, 44(1-2), 69–76.
- Williams, R. (1983): *Key word: A Vocabulary of Culture and Society*. New York: Oxford University Press.

LANGUAGE AND CULTURE

Abstract: *The aim of this paper is to present the relationship between language and culture. Language is defined as a system of signs which is being used for communication among people, while culture is defined as a whole social heritage of certain group of people, community or society which refers to the terms of those patterns in material goods. In order to define language special concern has been made to distinguish language from speech. Speech is an individual use of language, in other words it is a sound manifestation and/or execution of persons language as an individual in contrast to language. Numerous examples of relations between language and culture have been given, in order to show, explain, understand and comprehend complex issue of these two elements that define human kind. The way language and culture interact has been shown. The most important results of this theoretical research have been given in form of conclusion.*

Key words: *language, culture, social heritage, cultural heritage.*

Милена Видосављевић, МА⁴²

Школа страних језика „Академија Оксфорд“, Ниш

УЛОГА ИГРЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт: *Комуникативни приступ у данашњој настави страних језика утицао је на могућност употребе разноврсног дидактичког материјала. Један од тих материјала јесте и игра. Игра, као дидактичко средство, омогућава да се учесници наставе осећају пријатно, позитивно, мотивисано док уједно обрађују одређено наставно градиво. У настави страних језика игра омогућава да се граматичке и лексичке структуре уче на природан начин, подстиче ученике свих узраста да активно учествују и да пасивно знање страног језика активирају, ослобађајући се страха од грешака и анксиозности док уче одређени страни језик. Улога наставника је веома важна у процесу и планирању увођења игре у наставу. Да би игра имала забаван и едукативни карактер, наставници страних језика треба пажљиво да одаберу игру у складу са узрастом, интересовањима и знањем својих ученика. У раду се истиче појам и значај игре, улога наставника, класификација игара, дају се предлози игара и указује се на предности и мане игре у настави.*

Кључне речи: *игра, дидактичко средство, настава страних језика, наставници, ученици.*

УВОД

Настава страних језика подстиче и развија комуникативни приступ и све више се окреће креативним дидактичким материјалима који омогућавају ученицима да на занимљив начин усвајају и уче одређени страни језик. Један од тих материјала јесте и игра која, забавног и едукативног карактера, заузима омиљено место додатних дидактичких материјала у савременој настави страних језика. Осим што утиче на когнитивни развој, подстиче мотивацију и друштвеност. Игра утиче на то да ученици свих узраста активно учествују и тиме пасивно знање страног језика активирају ослобађајући се страха од грешака и анксиозности док уче страни језик.

Игра као дидактичко средство у настави омогућава пријатну атмосферу међу ученицима и наставницима, развија се аутономија код ученика, смањује се стрес и нелагодност коју ученици имају када причају на страном језику. Користећи игру ученици могу да обнављају лексичке и граматичке садржаје на интересантнији начин и тиме, развијају компетенције и вештине.

⁴² mika_vido_88@yahoo.com

Да би игра имала адекватан садржај и едукативни ефекат, улога наставника је од велике важности. Најпре је неопходно да наставници упознају групу ученика, да сазнају шта их интересује, који ниво знања имају о страном језику и да на основу тих закључака, а у складу са наставном јединицом, изаберу адекватне наставне игре. Поступак планирања игре у настави је неопходан, стога би било пожељно да се наставници детаљно баве одређеним фазама, анализирају и праве селекцију игара које би биле подесне за ученике.

Циљ овог рада јесте да се укаже на појам игре, њен значај у настави страних језика, на улогу наставника приликом планирања поступка игре, на класификације игара, предности и мане које има, као и да се пружи увид у одређене предлоге игара и њихову примену у настави страних језика.

ПОЈАМ ИГРЕ

Користити игру у настави значи мотивисати ученике, омогућити им занимљив дидактички материјал, који ће им помоћи да брже усвоје и науче одређено наставно градиво.

Игра, један од важнијих елемената сваког од нас, утиче различито у складу са нашим периодом живота: када смо деца игра за нас представља слободу, а када постанемо одрасли игра је систематизирана, обликована, она постаје саставни део образовања и као таква утиче на ментални развој наше личности (Prieto Figueroa, 1984).

Игре дуго нису биле прихваћене у наставном систему јер се често о њима причало у негативном смислу. „Игра је била схватана као нешто безразложно, непродуктивно, чији је једини циљ забава. Она је била активност која се првенствено везивала за децу, отуда и појам неозбиљности, неважности који је најчешће пратио. Негативној конотацији појма игре доприносиле су и игре на срећу, хазардерске игре, тј. оне у којима су улози могли бити велики, а последице погубне по играче“ (Симовић, 2012: 679).

Још од античког периода, игра се дефинисала као необавезна, неприсилна неограничена, док је њен резултат био само задовољство. Термини који су често били у вези са игром јесу разонода, забава, машта, непродуктивност, супротни од рада, напора, труда, тј. свега онога што је дефинисало учење и школу. Стога и игра није могла да постане дидактички материјал, нити да се уврсти у васпитно-образовни процес (Симовић, 2012).

Променом друштвене свести, игра постаје део наставе. Мења се став према њој и њеној улози, што се и примећује у чешћој употреби игре у модерној настави страних језика где доминира комуникативност.

ИГРА КАО ДИДАКТИЧКО СРЕДСТВО

Игра се, као додатни дидактички материјал, у настави многих школских предмета као и у настави страних језика, све више користи. Пружајући занимљив и образовни контекст, игра постепено постаје омиљени наставни материјал ученика различитих страних језика.

Психолог и педагог Jerome Bruner (1988) истиче да игра, генерално, у настави олакшава педагошки развој који је усмерен ка ученицима, омогућава развој знања, поштује разноликост у настави, тј. сваки ученик се развија и унапређује у свом ритму, игра омогућава аутономију ученика, поспешује праксу групе и повезује учионицу са реалним животом.

Користећи игру у настави страних језика, ствара се позитивни амбијент у учионици, привлачи се пажња већине ученика чиме се и постиже ефективни час. Ученици се забављају на часу и путем игре уче и обнављају страни језик. Важност игре у настави страних језика огледа се и у томе што она омогућава да се представе лингвистички елементи као што су: представљање и вежбање вокабулара као и развијање комуникације и писања на страном језику (Ledo Valcárcel, 2011). „Уз помоћ игре можемо провежбати одређене фонетске, граматичке или правописне садржаје, а да притом ученици нису свесни постављеног циља наставе“ (Хорњак, 2013: 411).

Ауторке Lengeling и Malarcher (1997) издвајају четири предности игре у настави: афективна предност игре, која се огледа у томе што опушта ученике, подстиче креативност, спонтаност приликом комуницирања на страном језику, развија комуникативну компетенцију и мотивацију; когнитивне предности игре, које омогућавају ученицима да прошире вокабулар и користе граматику путем комуникативног приступа; динамичке предности игре, које омогућавају ученицима да буду у центру пажње, да активно учествују, стварају кохезију на часу као и здраву конкуренцију; предности адаптације игре тј. игре се могу користити у складу са узрастом ученика, нивоа знања страног језика, интересовања, захтевају коришћење четири језичке вештине и минималну припрему ученика.

Међутим, не може свака игра да се користи као дидактичко средство у настави страних језика. Аутор Rodney Tyson (1998) даје предлоге о томе које особине једна игра у настави треба да има, а које не. Да би игра имала образовни циљ и развијала језичке вештине код ученика страних језика, Родни истиче да мора да буде занимљива, да укључује све ученике у рад, да подстиче ученике да користе страни језик док комуницирају, да омогући ученицима да уче, вежбају и обнављају одређене наставне јединице, да анимира ученике да усмере концентрацију на употребу страног језика без учешћа матерњег језика. Са друге стране, овај аутор указује и на то каква игра не треба да буде. На првом месту, игра не сме да се користи да би попунила време на часу, не сме да буде превише лака или претерано тешка за узраст ученика и њихов ниво знања, не сме да буде застрашујућа и

понижавајућа за „губитнике“, није у реду да у игри учествују само појединци а да други буду пасивни.

Да би садржај одређене игре имао дидактички ефекат приликом учења страног језика, неопходно је да наставници активно учествују у припреми овог додатног материјала. Битно је укључити игру у наставне планове и програме и самим тим прецизирати процес игре као и крајње и јасне циљеве. Стога следи закључак да игра у настави страних језика не треба да служи само за забаву, већ је њен значај и у подучавању ученика неким новим информацијама које имају своју квалитетну садржину.

УЛОГА НАСТАВНИКА У ПОСТУПКУ ПЛАНИРАЊА ИГРЕ

Улога наставника при одабиру игре веома је битна. Наставници као организатори наставе који планирају часове мора да познају ученике, њихова интересовања, шта их занима, њихов ниво знања страног језика, као и шта их мотивише, подстиче на рад.

Да би се уочила ефикасност ове додатне дидактичке активности, неопходно је да наставници воде рачуна и о простору, осветљењу, бојама, декорацији простора у којем ће се одвијати игре (Ledo Valcárcel, 2011).

Приликом увођења игре у наставу, важно је да ученици поседују одређено знање из граматике и вокабулара одређеног страног језика, који се користи у игри јер само тако могу да разумеју шта се од њих тражи и да активно учествују у овим активностима. На почетку игре неопходно је да наставник објасни шта се очекује од ученика и да увиди да ли је свима јасно и разумљиво који су њихови задаци у игри. У току игре наставници мора да омогуће свим ученицима да изразе своје мишљење јер на тај начин подстичу још већу мотивацију. Ауторка Хорњак (2013: 413) истиче и: „Уколико се изучава нека тешка област из граматике, наставник може да изведе краћу игру како би направио активну паузу и орасположио ученике. Наставник може да користи устаљени облик неке игре или да је мења прилагођавајући је ученицима. Наставник би требало да буде стрпљив, толерантан, спреман за сарадњу. Битно је да не исправља често грешке јер то може да изазове несигурност и страх код ученика.“

Поступци којих наставници треба да се држе приликом увођење игре у наставу јесу следећи: на првом месту наставници треба да осмисле циљ игре, затим да путем анализа могућности својих ученика изаберу најбоље идеје за игру, да идеје израде путем скица, цртежа, да изаберу одговарајући материјал, да групишу ученике, поставе јасна и прецизна правила, да омогуће атмосферу на часу где ће ученици користити страни језик, да спрече евентуалне потешкоће, да прате ученике приликом извршавања задатака у игри и да на крају заједно са ученицима направе евиденцију о томе шта је било добро и шта треба да се промени (Chacón, 2008).

Смерница којом би наставници страних језика требали да се воде, може да послужи и следећи пример формата дидактичке игре, ауторке Chacón (2008):

Слика 1. Упутство за наставнике при увођењу игре у наставу

Формат дидактичке игре

- **Назив игре:** Име игре која је изабрана.
- **Подручје знања:** Наставни предмет.
- **Циљеви:** Шта треба да се научи и обнови путем дидактичке игре.
- **Садржаји:** Концепти који одговарају подручју знања тј. наставном предмету.
 - **Циљна група:** Ученици одређеног узраста.
 - **Број учесника у игри:** Колико ученика је потребно да учествује (маскимални и минимални број).
 - **Време:** Врема за дидактичку игру.
 - **Материјал за дидактичку игру:** Листа материјала.
 - **Инструкције:** Указује се на фазе игре које треба одрадити постепено како би дидактичка игра успела.

Да би се дидактичка игра успешно и ефикасно реализовала на часовима страних језика, наставници би требало да се држе упутства за дидактичку игру, да испоштују све њене компоненте, да не препуштају ову активност ученицима, већ да преузму секундарну улогу тј. да пажљиво прате њихов рад, да их стимулишу и да им додатно објашњавају одређене фазе игре. Само на овакав начин и уз прецизан план израде, игра ће бити дидактичког карактера и имаће, поред забавног, и едукативни садржај.

КЛАСИФИКАЦИЈА ИГАРА

Главне особине којима се све дидактичке игре карактеришу јесу: дидактичка намера, дидактички циљ, правила, ограничења, услови, довољан број учесника, одређени узраст, забава, рад у групама, такмичење (Chacón, 2008).

Од многобројних класификација игара издваја се генерална подела, на такмичарске игре, у којима је битно бити први и кооперативне игре, где је неопходно да сви ученици учествују како би се остварио одређени задатак игре. Такмичарске игре често подстичу већу продуктивност, међутим уколико се учестало понављају умеју да засите ученике и створе незаинтересованост. Супротно томе, у кооперативним играма ствара се опуштена атмосфера и узајамни, континуирани рад међу ученицима (Juan Rubio, García Conesa, 2013).

Следећа класификација који су аутори Juan Rubio и García Conesa (2013: 177) формирали јесте на основу функција које игра поседује. Стога је подела следећа:

1. Игра размена информација у којој ученици размењују одређене информације на страном језику;
2. Игра погађања одређених појмова у којој један ученик поседује информацију а остали треба да откривају о чему се ради, постављајући питања на страном језику;
3. Игра слагалице где ученици заједничким радом решавају слагалицу и долазе до закључка задатка;
4. Игра – наћи пара тј. игра у којој ученици добијају идентичне парове фотографија и илустрација и њихов задатак је да нађу свог пара путем описа дате информације где је, свакако, битно служити се одређеним страним језиком;
5. Игра селекције где ученици добијају листу различитих могућности и само једна је заједничка за целу групу. Путем дијалога и дискусија неопходно је открити о којој заједничкој могућности је реч;
6. Игра размене базира се на размени одређених новинских чланака међу ученицима који им недостају и који су неопходни да би спровели задатак до краја;
7. Игра асоцијација где је неопходно да путем разговора, питања, ученици открију који учесник припада свим групама у одељењу;
8. Игра улога која се базира на томе што ученици добијају одређени идентитет и у складу са тим глуме и учествују у дијалозима на страном језику;
9. Игра симулација у којој ученици осмишљавају реалне животне ситуације где се служе страним језиком који уче.

Последње две игре могу се сматрати сличним, међутим, разлике ипак постоје. Док ученици учествују у играма улога, они преузимају одређену улогу, праве мимике, опонашају друга лица користећи одређени текст. Ученици симулација нису глумци који се чврсто држе сценарија, већ су актери реалних ситуација у којима имају слободе да сами доносе одлуке, да сами креирају дијалоге и покрећу нове теме разговора. Моћ симулација и игре улога огледа се и у настави страних језика приликом чега се постиже комуникативна настава која подстиче активно коришћење страног језика у реалном контексту (Andreu Andrés, et al. 2005).

Разноврсност многих дидактичких игара пружа наставницима страних језика да истражују, комбинују игре, буду маштовити, креативни и да своје часове учине занимљивијим ученицима док се упознају са новим, страним језиком и културом.

ОНЛАЈН (ONLINE) ИГРЕ

Осим поменутих дидактичких игара, које се могу реализовати само на часовима, са развојем нових технологија и апликација, изнедриле су online игре, које могу и те како послужити ученицима приликом учења страних језика.

Компјутерске игре омогућавају флексибилност, прилагодљивост времену и месту, интерактивност, смањена су ограничења која ученици имају у учионици (Lorente Fernández, Pisaro Carmona, 2012).

Оваква врста игара су програми затвореног типа, тј. наставници не могу да модификују садржај већ само да га реализују. Едукативне интерактивне игре помажу да се развију вештине читања, разумевања. Захтевају активно учешће ученика кроз писање. Неке од њих имају обиман вокабулар, док је код игара за почетнике вокабулар ограничен. Већина игара је конципирана тако да их користи само један ученик али, такође, могу и да послуже за групни рад (Хорњак, 2013).

ПРЕДЛОЗИ ЗА УПОТРЕБУ ИГРЕ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Узимајући у обзир да данашња настава страних језика подстиче и развија у континуитету комуникативни приступ, додатни дидактички материјали могу, свакако, да обогате садржај наставе и допринесу константном развијању говора, писања, слушања и комуникације. Игра, као дидактичко средство помаже наставницима у тој намери. Она омогућава континуирану интеракцију међу ученицима, побољшава језичке вештине и значајно „развија мотивацију, чији је циљ да подстиче, покреће учеснике у настави који теже да прошире знања и развијају способности“ (Видосављевић, 2014: 431).

Ауторке Бјелица и Остојић (1983: 148) предлажу у својој књизи *Игре у настави страних језика* корисне дидактичке игре у настави путем којих би ученици могли знатно да побољшају четири језичке вештине:

1. Игре за развијање и стимулисање језичких способности: слушања и разумевања (као пример су глуви телефон, понављање анегдоте), изговор (такмичење у изговору), читања (наћи реч), писања (аутобиографија);
2. Игре за увежбавање: ортографије (попуњавање слова, такмичење у спелингу), бројева (бинго), лексичког фонда (укрштеница, тајанствена реч, асоцијације), морфосинтаксичких облика (довршавање реченица, вежба меморије);
3. Игре за развијање и обогаћивање комуникативних и језичких креативних способности (асоцијације, дебата, тајна реч, прича у наставцима).

Корисни предлози јесу дидактичке игре вокабулара у којима недостаје одређена реч, стога је циљ да путем разговора ученици открију која је реч у питању, приликом чега вежбају писање и читање. Наставници могу да групама поделе картице са називима делова тела и да се њихов задатак састоји у томе да кажу шта их боли, који део тела, након што изаберу одређену картицу. Путем ове игре ученици обнављају вокабулар и уче нове речи у вези са деловима тела на одређеном страном језику.

У игри „погоди ко сам” један ученик може да представља одређену познату личност одређеног занимања и да одговара потврдно или одрично на питања која постављају остали ученици, који имају задатак да погоде идентитет те личности. Користећи ову активност ученици обнављају и уче нове речи у вези са физичким описом људи (Baretta, 2006).

Примере које наводи ауторка Соња Хорњак (2013) у раду *Игре као дидактички материјали у настави страних језика* користећи изворе ауторке Беље Еставес (1990: 141)⁴³ такође могу бити од велике користи у настави страних језика уколико је циљ проширити вокабулар. Тако на пример игра под називом „ланац речи” служи за вежбање вокабулара. Слично је и са игром бројева, али се изговарају речи које почињу последњим словом изговорене речи. „Живи алфабет” је игра где сваки ученик представља једно слово и кад професор каже одређену реч, ученици се у простору поређају тако да спелују ту реч. Циљ игре је вежбање спеловања. Игра „пронађите уљеза” је игра у којој ученици у низу речи траже реч која не одговара одређеном лексичком пољу. Игра асоцијација се састоји у томе да се ученици поређају у круг и да свако добије картицу са одговарајућом сликом. Један ученик изговори реч коју има на слици, онај ко има реч из истог лексичког поља, устане и каже своју реч.

Ауторка Хорњак (2013) истиче и да игре граматичких структура могу бити усмене или писане и циљ им је да омогуће да се усвоје одређене граматичке структуре. То јест, требало би да се представе као рекреативна активност без потенцирања учења граматике. Са друге стране, *креативне игре* су игре отвореног типа, тј. ученик ствара креативан језик по сопственом нахођењу. У комуникативним играма наставници контролишу употребу језика без претераног инсистирања на савршеној форми.

Занимљиве игре су и игра вешала где ученици погађају реч спелујући свако слово, затим квизови, брзалице, глума, писање наративних текстова где ученици добијају сличице са ликовима и догађајима и њихов задатак је да напишу причу, вежбајући писање и користећи машту и креативност.

⁴³ Bello Estévez, A. (1990). los Juegos: Planteamiento y clasificaciones. In: *didáctica de las Segundas Lenguas*. Madrid: Santillana, 136-157.

ПРЕДНОСТИ И МАНЕ ИГРЕ У НАСТАВИ

Корист и значај игре у настави је вишеструк када се ученици сусрећу са страним језиком. Игра олакшава учење и чини одређени страни језик мање тежим него што јесте. Путем игре могу се превазићи многе препреке у учењу, наставници и ученици су опуштенији, мирнији, позитивнији, мање формални.

Кроз игру ученици могу да комбинују речи користећи покрете што уједно утиче да лакше и науче граматичке и лексичке структуре. Важно је бити креативан, користити заједно игру и музику на циљном језику. Ова активност омогућава ученицима да буду храбрији приликом коришћења страног језика јер осећају неформалну атмосферу и нису свесни да усвајају и уче језик.

Игра у настави страних језика омогућава да ученици развију моћ запажања, способност за анализу, критички дух. Допушта ученицима да се изразе, подстиче се сарадња међу њима, мотивисаност и задовољство, као и то да језичке структуре, више поновљене кроз активности, почињу да користе на природан начин.

Иако игра представља позитивни елемент учења, могу се и истаћи и неке ситуације у којој се примећују и њене мане. У мане убрајају се бука у учионици, недостатак организације, неодговарајући простор, недостатак времена, недостатак материјала, као и могућност незаинтересованости ученика уколико се неке игре понављају (Ledin, Malgren, 2011).

Ученици са мање самопоуздања могу бити уплашени, несигурни, анксиозни, повучени а учешће у играма за њих би представљао стрес. Осим тога, неретко се и наставници сусрећу са страхом од неорганизованости игара на часу, као и сумње, коју могу имати ученици и њихови родитељи јер не виде озбиљност рада у употреби игре на часовима (Симовић, 2012).

Иако постоје мане и предрасуде о игри, она не може представљати нешто лоше и негативно. Напротив, игра има вишеструку улогу у настави јер се приликом решавања задатка активира брзо реаговање, развијају се способности комуникације ученика у непредвиђеним околностима и активно се користи знање које имају.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Савремена настава страних језика све више укључује игру као дидактичко средство, која забавног и поучног карактера, омогућава да се наставници и ученици опусте и створе пријатни амбијент, у којој се страни језик и култура усвајају без великих потешкоћа. Овај додатни дидактички материјал доприноси афективном, когнитивном и динамичком развоју и самим тим ослобађа ученике анксиозности, страха, унапређује знање страног језика, како граматичких тако и лексичких структура и ставља групу ученика

у центар пажње, активира их што је супротно фронталном раду, у којој је изражена њихова пасивност.

Наставници страних језика, приликом увођења игре у наставу, имају пресудну улогу у томе да ли ће нека од дидактичких игара бити успешна или не. Стога је битно да се детаљно припреме, одреде врсту игре, циљеве, садржаје, циљну групу, број учесника, време, материјал и инструкције.

Разноврсност игара могу омогућити ученицима страних језика да развијају и стимулишу језичке способности налик слушању, разумевању, читању, писању, да вежбају ортографију, обогате лексички фонд, као и да утичу на унапређивање комуникативних, језичких способности.

Игра је приказана као резултат Добра, те је у циљу њеног унапређења неопходно указати и на недостатке. За одређене игре дешава се да простор није одговарајући, да нема довољно материјала за све учеснике, да не постоји заинтересованост ученика за игру јер их не мотивише и није у складу са њиховим интересовањима. Јављају и предрасуде о игри у настави страних језика које се везују за неозбиљност рада и сматра се да она не доноси образовни и квалитетан садржај.

Уколико се употреба игре у настави добро и детаљно осмисли од стране наставника, она не може бити неозбиљна и неефективна за час. Кроз игру „Наставници имају прилику да упознају и другу страну личности својих ученика, ону која не може увек да се испољи у оквирима чврсто структурисаног традиционалног часа. Коришћење игре у настави страног језика наставницима омогућава да обогате своју праксу, да је персонализује и спремније одговоре специфичним захтевима разноликих група са којима раде. Игра даје могућност наставницима да размисле о својој пракси, својим методама рада, да је преиспитају, побољшају и унапреде. Није мање важан ни осећај задовољства наставника који је са успехом уклопио игру у своју праксу, успоставио ближи контакт са својим ученицима и, бар за кратко, изашао из оквира утврђених уџбеником, поштујући при том задате наставне циљеве“ (Симовић, 2012).

Дидактичка игра има безброј позитивних страна које се постепено одражавају у настави и неопходно је укључити је у савремену наставу свих наставних предмета јер ће омогућити динамичну и интересантну атмосферу на часу, у којој ће учесници наставе учити на природан и мање формалан, традиционални начин.

Литература

- Andreu Andrés, M. A, García Casas, M, Mollar García, M. (2005): La simulación y juego en la enseñanza-aprendizaje de lengua extranjera, *Cuadernos Cervantes*, XI, 55.
- Baretta D. (2006): Lo lúdico en la enseñanza-aprendizaje del léxico: propuesta de juegos para las clases de ELE, *Revista electrónica de didáctica / español lengua*

- extranjera*, número 7. Retrieved May 21, 2015. From <http://www.educacion.es/redele/revista7/baretta.pdf>.
- Бјелица Н, Остојић Б. (1983): *Игре у настави страних језика*, Сарајево, Свјетлост.
- Bruner, J. (1988): *Desarrollo Cognitivo y Educación*, Madrid, Morata.
- Видосављевић, М. (2014): „Мотивација наставника и ученика у интеркултуралној настави“, У: М. Ковачевић, Ј. Петковић (ур.): *Зборник радова са V научног скупа младих филолога Србије, одржаног 30. Марта 2013. Савремена проучавања језика и књижевности*, Филолошко-уметнички факултет, Крагујевац.
- Ledin, C, Målgren, A.S. (2011): *La importancia del juego para adquirir una lengua extranjera*. Retrieved May 20, 2015.
- From <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:558137//FULLTEXT01.pdf>.
- Ledo Valcárcel, C.O. (2011): *Los juegos, una alternativa en la enseñanza del español como lengua extranjera*, Cuadernos de Educación y Desarrollo, Vol 3, N° 28 (junio 2011), Retrieved May 20, 2015. From <http://www.eumed.net/rev/ced/28/colv.htm>.
- Lengeling, M, Malarcher, C. (1997): Index Cards: A National Resource for Teachers, *English Teaching Forum*, Vol 4, 35.
- Lorente Fernández, P, Pizarro Carmona, M. (2012): *El juego en la enseñanza de español como lengua extranjera. Nuevas perspectivas*. Revista de Estudios Filológicos, N°23 Julio 2012. Retrieved May 19, 2015. From https://www.um.es/tonosdigital/znum23/secciones/estudios-14-el_juego.htm.
- Prieto Figueroa, L.B. (1984): Principios generales de la educación, Caracas, Monte Ávila Editores.
- Симовић, В. (2012): „Игра у настави/учењу страних језика“, У Б. Димитријевић (ур.): *Наука и савремени универзитет — Филологија и универзитет. Тематски зборник радова*, Ниш, Филозофски факултет.
- Tyson, R. E. (1998): *Serious Fun: Using Games, Jokes and Stories in the Language Classroom*, Daejin, Daejin University Press.
- Хорњак, С. (2013): „Игре као дидактички материјали у настави страних језика“, У: Ј. Вучо, О. Дурбаба (ур.): *Филолошка истраживања данас, том 2. Језик и образовање*, Филолошки факултет, Београд.
- Juan Rubio A. D, García Conesa I.M. (2013): El uso de juegos en la enseñanza del inglés en la educación primaria, *Revista de Formación e Innovación Educativa Universitaria*. Vigo, Vol. 6, N° 3, 169-185.
- Chacón P. (2008): *El juego didáctico como estrategia de enseñanza y aprendizaje. ¿Cómo crearlo en el aula?* Nueva Aula Abierta, 16, 5, julio-diciembre. Retrieved May 22, 2015. From <http://www.grupodidactico2001.com/PaulaChacon.pdf>.

THE ROLE OF GAME IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Summary: *The Communicative approach to modern foreign language teaching has influenced the use of a variety of didactic materials and means. One of these is a game. Game as a didactic means enables participants in the teaching process to feel relaxed, positive, motivated while they take part in covering teaching points. In the teaching of foreign languages game enables pupils to master grammar and lexical structures in a natural way, motivates children of all ages to actively take part in it, to activate their passive knowledge of language being free from the fear and anxiety of making mistakes while learning a foreign language. The teacher's role is very important in the process of planning introduction to games according to their age, interests and knowledge of their pupils. In order to make a game interesting and educational, teachers of foreign languages should carefully select a game according to their age, interests and knowledge of their pupils. The notion, importance and the role of the teacher, classification of games, suggestions for games are given and advantages and disadvantages of games in the teaching process are pointed at.*

Key words: *game, didactic means, foreign language teaching, teachers, pupils.*

Проф. др Драгана Спасић⁴⁴

Филозофски факултет у Приштини – Косовска Митровица

Јелена Бабић Антић⁴⁵

Милица Спасић Стојковић

Висока пословна школа струковних студија Блаце

ADVERB OR ADVERBIAL PHRASES – STRUCTURE, MEANING, FUNCTION

Abstract: *The following paper deals with phrases and clauses, particularly Adverbial phrases in English language. The aim of this paper was to briefly introduce and explain the importance of phrases in English language by presenting their structure, meaning, types and functions that are usually appointed to them. Showing the results and conclusions of a research and dedicated work by a group of students and their teachers, we presented the way in which adverbial phrases may appear in various kinds of discourses. For the purposes of our research, we chose literary discourse and the excerpt of a novel by Sherwood Anderson (1921) called The Door of the Trap.*

Key words: *adverb, adverbial, phrase, head word, structure, premodifiers, postmodifiers.*

INTRODUCTION

One of the important structures that helps in better understanding of the English language is the structure called phrases and especially Adverb or Adverbial Phrase (Adv P). No matter whether it is EFL or ESL or ESP, English learnt and taught for different goals and reasons is always faced with the terms *Adverbs, Adverbials, Adjuncts* that are interesting forms morphologically, syntactically and semantically. The process of teaching them is important to understand English. That is why the investigation presented in this paper would try to explain the problem theoretically and practically, because there are certain dilemmas, controversies and different opinions connected with the problem of Adverb or Adverbial Phrases. This investigation represents the result of the mini project done by the students of the second year of English and their teachers during the certain period of time (five years) in order to reveal the problem of Adv P. as much as possible.

⁴⁴ aidnimspasic@yahoo.com

⁴⁵ bebbica2002@yahoo.com

There is a close connection between the three language structures such as *Adverbs*, *Adverb or Adverbial Phrase* and *Adverb or Adverbial Clause*. *Adverbs* belong to the open-class items and can be represented by simple, complex, compound and complex-compound words *morphologically*. But considering their *function* and *meaning* (syntax and semantics) it is obvious that there are other structures that can function as *Adverbs*. According to the positional classification of words they are called *adverbials* (adjectives, nouns, other structures). The last term may lead to confusion because *traditionally* the term adverbial refers to the *sentence structure element*. In order to solve the problem nowadays another term is used to define this sentence structure element – *adjunct*. So functionally the term *adverbial* is used to define all structures that can take the position of an adverb on a phrase level structure, while on a clause and sentence level and *adjunct* is used. This paper would try to explain the problem better. For this purpose, certain grammars and syntaxes are consulted and one example how it is applied in practice is presented.

As it is known, *syntax* is a science which studies sentences, their structure, arrangement, and the relationship among words in a sentence. It is important to emphasize that “syntax has to do with how words are put together to build phrases, with how phrases are put together to build clauses or bigger phrases, and with how clauses are put together to build sentences”. (Miller, 2002) Other analysts state that “syntax is the study of how the words combine to form sentences and the rules which govern the information of sentences” (Richards, Platt, Weber, 1987: 285).

The largest unit of syntax is *a sentence*, “the largest independent construction (or independent language form) – insofar as, regardless of its own structure, is not an integral part of a larger construction or form, but it functions independently in communication” (Bugarski, 1995: 118). On a level below the sentence there is *a clause*, which is a group of words that contains a subject and a predicate. A clause may be either a sentence (an independent clause) or a sentence – like construction within another sentence (a dependent or subordinate clause). Then, we have to mention *a phrase*, that is, two or more words that do not contain the subject – verb pair necessary to form a clause. And the smallest unit of syntactic structure is *a word* that grammatically interacts with other such units, forming constructions on various levels (Bugarski, 1995: 117). This division can be arranged in a hierarchical order:

sentence ↔ clause ↔ phrase ↔ word

Since the subject of this paper concerns phrases, let us explain them in more detail. Phrases can be very short, consisting of only one word, for example – This is really *difficult*. Or, they can be quite long, like for example, *After slithering down the stairs and across the road to scare nearly to death Mrs. Adams busy pruning her rose bushes*.

Phrases are important units of language that we tend to use quite a lot. A phrase is a small group of words that forms a meaningful unit within a clause. It is a group of words without both a subject and predicate. Phrases are considered as the second level of classification as they tend to be larger than individual words, but smaller than sentences. We refer to the central element in a phrase as *the head* of the phrase. Phrases combine words into a larger unit that can function as a sentence element. Some definitions of a phrase offered by different analysts are the following:

A phrase can be considered the lowest syntactic unit. It can be defined as a syntactic unit that contains more than one word and lacks the subject – predicate relationship. The phrase contains one word which is more important than the others (Head) and some other single word or word group elements that specify, modify or complete the headword in various ways. (Ilic, 2008: 44)

Or the simplest way of forming a phrase is by merging two words together, for example, by merging the word help with the word you, we form the phrase help you. (Radford, 2004: 38)

The phrase level in the grammatical hierarchy is the level that is below the clause level and above the word level. According to Cook (1969: 30), *the phrase level is that level of the grammar at which the structured word groups which are not clauses are broken down into words.*

There are three classifications of phrases. First of all, they can be divided into *simple* and *complex* phrases. Simple phrase consists of only one word, which is the head, for example in a sentence *he came yesterday*, *came* is a verb phrase. And a complex phrase consists of more than one word, for example, *last Thursday evening*.

The second classification is made according to the distribution of phrases, and the relation between their constituents. The terms *endocentric* and *exocentric* are used here. Endocentric phrase is one whose distribution is functionally equivalent to that of one or more of its constituents, that is, a word or a group of words, which serves as a definable centre or head. Usually nominal, verbal, adjectival and adverbial phrases belong to endocentric types because the constituent items are subordinate to the head. In this type of phrases the primary constituent or constituents are comparable to the complete construction. For example, the phrase *good old John* is endocentric because of the headword John, which is a noun. If the head is removed from the phrase, then so is the meaning. The rest of the phrase, apart from the head, is optional and can be removed without losing the basic meaning. The opposite of an *endocentric phrase* is an *exocentric phrase*. An exocentric phrase is one in which the primary constituent or constituents do not function like the complete construction. For example, *in the house* is exocentric because the constituent *the house* functions differently from the prepositional phrase. In conclusion, *exocentric* refers to a group of syntactically related words where none of the words is functionally equivalent to the group as whole, that is, there is no definable centre or head inside the group or the middle phrase represents the head.

According to the head, we differentiate between five kinds of phrases (based on the type of word that governs the word group). They are: nominal, verbal, prepositional, adjectival and adverbial phrase.

- **Nominal phrase** – is built around a single noun, or nominal, for example:
 1. *A vase of roses* stood on the table.
 2. She was reading *a book about the emancipation of women*.
- **Verbal phrase** – is the verbal part of a clause, with a head that is a verb or verbal:
 3. She *had been living* in London.
 4. I *will be going* to college next year.
- **Adjectival phrase** – is built around an adjective or adjectival, for example:
 5. He's led *a very interesting* life.
 6. A lot of the kids are *really keen* on football.
- **Prepositional phrase** – is introduced by a preposition, for example:
 7. I longed to live *near the sea*.
 8. The dog was hiding *under the kitchen table*.
- **Adverbial phrase** – is built around an adverb or adverbial by adding words before and/or after it, for example:
 9. The economy recovered *very slowly*.
 10. They wanted to leave the country *as fast as possible*.

All phrases have something in common, namely the fact that they *must minimally contain a Head*. (Aarts, 2001 : 104) Except for the obligatory element (Head – H), there are other elements within phrases to fulfill the meaning of a head. Those are *determiners*, *modifiers* and *complements*.

- **Determiners** – which occur only in noun phrases (NPs). They are words or group of words that introduce nouns. Determiners include articles, demonstratives, quantifiers, and possessive determiners. They are not formal word classes, but functional elements of structure (e.g. *this* book)
- **Modifiers** – can occur in all types of phrases. Modifier is a word, a phrase or a clause which functions as an adjective or adverb to limit or quantify the meaning of another word called the head. According to its place in relation to the head, it can be a *premodifier* (PreM) which appears in front of the head, for example, *a beautiful* flower. And it can be a *postmodifier* (PostM) which appears after the head, for example, a boat *big enough to hold us*". Modifiers of verbs are called *adjuncts*. For example, in a sentence "My mother bought a present for John in London last month", the verb *bought* controls all the other phrases in the clause, and is the head of the clause. Time expressions *in London*, and *last month*, convey the information *when* and *where* something happened. They are always optional and are held to be adjuncts.
- **Complements** – which occur in all types of phrases, apart from adverbial and nominal phrases. "The complements are the generic term for the

completers of the verb". (Stageberg, 1968: 165) For example, in sentence *They argued about what to do*, *what* is a complement of the prepositional phrase *about what to do*. While modifiers are optional, complements are obligatory, they cannot be left out.

THE STRUCTURE OF ADVERBIAL PHRASE

As it has already been said, an *Adverbial Phrase* is a linguistic term for structures operating to express adverbial meaning. Like other phrases, it can be *simple* or *complex*. It is as well an *endocentric structure*.

The internal structure of Adverbial Phrases would look like this

(mod (s) pre) + H + (mod (s) post)

and it could be *continuous* and *discontinuous*.

Head Word in Adverbial Phrase

From the structural and functional point of view, each *Adverbial Phrase* must contain a *head*. [The head is the most important word in the phrase, first it bears the crucial semantic information: it determines the meaning of the entire phrase (Tallerman, 2011:108).

Head words in Adverbial phrases are basically *adverbs*. They are a heterogeneous class, belong to the open-class items mostly, but varying in their functional and positional ranges. They constitute a series of overlapping subclasses, and some of them belong to more than one subclass. For example, the adverb *very* is an intensifier that functions only as a premodifier (*very large*, *very carefully*), whereas *too* is an intensifier when it functions as a premodifier (*too small*, *too quickly*), but it has a different meaning *in addition* when it functions as an adjunct (The food was good, *too*.) We may regard as a complex adverbs certain fixed expressions that have the form of prepositional phrases, such as *of course* and *as a result*.

Beside adverbs a head in *Adverbial Phrase* can be represented by other structures that function as adverbs known as *adverbials*, such as adjectives, nouns, particles, etc.

Adverbs tell *when*, *where*, *why* or *under which condition* something happens or happened. Adverbs frequently end in *-ly*; however, many words and phrases not ending in *-ly* serve an adverbial function but an *-ly* ending is not a guarantee that a word is an adverb. The words *lovely*, *lonely*, *motherly*, *friendly*, *neighborly*, for instance, are adjectives:

That lovely woman lives in a friendly neighborhood.

Adverbs can be divided differently according to different criteria according to the meaning.

Adverbs of Manner

11. She move *slowly* and spoke *quietly*.

Adverbs of Place

12. She has lived *on the island* all her life.
13. She still lives *there* now.

Adverbs of Frequency

14. She takes the boat to the mainland *every day*.
15. She *often* goes by herself.

Adverbs of Time

16. She tries to get back *before dark*.
17. It's starting to get dark *now*.

Adverbs of Purpose

18. She drives her boat slowly *to avoid hitting the rocks*.
19. She shops in several stores *to get the best buys*.

Adverbs of Direction

20. She lives *abroad*.

Negative Adverbs

21. I have *never* been to England.

There is another classification of adverbs considering meaning such as:

1. Qualitative adverbs

- a. *Adverbs of manner*: desperately, fast, perfectly

2. Quantitative adverbs

- a. *Adverbs of degree*: extremely, hardly, too, very
b. *Adverbs of measure*: long

3. Circumstantial Adverbs – Time Adverbs

- a. *Adverbs of definite time*: yesterday, then, now, in the morning
b. *Adverbs of indefinite time*: soon, always, often, sometimes, ever

Subgroups of Adverbs of time can answer the questions like:

Adverbs of definite time answering the question **When?** – yesterday, last week, early, late.

Adverbs of frequency, answering the question **How often?** – always, never, seldom, sometimes

Adverbs of duration, answering the question **How long?** – hours, for hours, the whole night, since yesterday

We can distinguish three major subclasses of adverbs, according to their function on a clause and sentence level:

- *Conjuncts*
- *Disjuncts*
- *Adjuncts*

Adverbs that are *conjuncts* (conjunctive adverbs) are logical connectors that generally provide a link to a preceding sentence or a clause. They involve a great deal of compression of meaning, as paraphrases can show.

Disjuncts provide comments on the unit in which they stand. Two major types of disjuncts are distinguished: *style disjuncts* and *content disjuncts*. Style disjuncts can be paraphrased by a clause with a verb of speaking; for example, the style disjunct *frankly* by the paraphrase *I say to you frankly*, in which *frankly* functions as a manner adverb *in a frank manner*. Content disjuncts may be modal or evaluative.

There are *adjuncts* as well, which can be adjuncts of time, manner and place and they represent the basic function of adverbs and adverbial phrases on a sentence level.

Adverbs, like adjectives, have three degrees of comparison – ***the positive, the comparative and the superlative***. The different degrees of comparison are formed in different ways:

Short adverbs having just one syllable form the comparative and the superlative by adding *-er* and *-est* to the positive.

hard (positive), harder (comparative), the hardest (superlative)

soon, sooner, the soonest

fast, faster, the fastest

Note that almost all adverbs which are also used as adjectives belong to this class.

Two or more syllable adverbs are compared by *more* and *the most*.

Adverbs which end in *-ly* take *more* for the comparative and *the most* for the superlative.

softly (positive), more softly (comparative), the most softly (superlative)

happily, more happily, the most happily

swiftly, more swiftly, the most swiftly

Exceptions

The adverb **early** is an exception to this rule.

early (positive), earlier (comparative), the earliest (superlative)

Some adverbs form their comparative and superlative degrees in an irregular manner.

far (positive), farther/further (comparative), the farthest/furthest (superlative)

late, later, the last/latest

well, better, the best

It should be noted that only adverbs of time, degree and manner have three degrees of comparison.

Adverbs such as ***now, then, once, there, where, why, how, not, never, ever***, etc., cannot be compared and hence they do not have the three degrees of comparison.

Adverbs are regularly, though not invariably, derived from adjectives by suffixation. In addition, a correspondence often exists between constructions containing adjectives and those containing the corresponding adverbs. The simplest illustration is with adverbs equivalent to prepositional phrases containing a noun phrase with the corresponding adjective:

22. He liked Mary *to a considerable extent*.

Sometimes either adjective or adverb forms may appear, with little or no semantic difference. But normally, the adjective and its corresponding adverb appear in different environments:

23. Her *incredible* beauty: her beauty is *incredible* – she is *incredibly* beautiful.

Whatever has been previously said about adverbs is very important in identifying a head in an *Adverbial Phrase*. According to their structure, a lot of adverbs such as *adverbs of place, time, interrogative adverbs*, etc. can be represented as *simple phrases*.

Premodifiers and Postmodifiers in Adverbial Phrase

Premodifiers in adverbial phrases are expressed by:

24. Your engine is running *very/ absolutely/fairly smoothly*- the same *intensifiers* and (*qualitative adverbs*) as in adjectival phrases
25. Jack is very popular *around here*; He stood *close by*.- *some adverbs of place and time* (around, close, down, far, nearly, right, shortly, soon, straight).
26. *Two months afterwards, an hour later, the day before* – *nominal phrases* – primarily when the adverbial headword is either adverb of time or place.
27. An intensifier can be premodified by an adverb – It takes *far too long* for us.

Postmodifiers in Adverbial phrases are expressed by:

28. He spoke *distinctly enough* – the adverbs *enough* and *indeed* only.
29. They would like to stay *here in Ljubljana*; The restaurant is *over there near the bridge*. – *prepositional phrases* (functioning as apposition to the headword)
30. He has *somewhere to go this afternoon* – *infinitives* or *infinitival clauses* (occur particularly when the headword is premodified by *too* or postmodified by *enough*, cf. Clauses of Result)
31. The students work *harder than we expected* – finite clause with the comparative form of the adverb.

When it comes to the syntactic construction, the adverb phrase always has an *endocentric construction*. Endocentric or the *headed construction* consists of an obligatory head and one or more modifiers, whose presence serves to narrow the meaning of the head. Aart and Aart (1982: 123) mentioned the so called *discontinuous modifier* in the Adverbial phrase, which appears in four structures such as:

Too + adverb + infinitive clause

So + *Adv* + *that* – clause

As + *Adv* + *as* + *NP*- *Comparative clause*

More/less + *Adv* + *than* + *NP* – *Comparative clause*

MEANING AND FUNCTION OF AN ADVERBIAL PHRASE

It is obvious that *according to meaning* an *Adverbial Phrase* corresponds to the meaning of either an *Adverb* or and *Adverbial Clause*, answering the question *when, where, how, why*, etc. and expressing the meaning of *time, place, manner, reason*, etc.

From the point of view of function, an *Adverbial Phrase* appears on a *phrase level structure* and on a *clause or sentence level structure*, as it is mentioned before.

On a phrase-level structure, it functions mostly as *premodifier* in different structures. Sometimes it may function as a *postmodifier*, too.

Being a subordinate element in an endocentric structure, a modifier is a word or word group that affects the meaning of a headword. In that it describes, limits, intensifies, and/or adds to the meaning of the head. Modifiers may appear before or after the head word they modify, and sometimes they are separated from the head by an intervening word.

An adverb may *premodify another adverb*, and function as intensifier:

32. They are smoking *very* heavily.

33. They did not injure him *that* severely.

34. I have seen *so very* many letters like that one.

As with adjectives, the only postmodifier is *enough*, as in *cleverly enough*.

A few *intensifying adverbs*, particularly *right* and *well*, *premodify particles in phrasal verbs*:

35. He knocked the man *right* out.

36. They left him *well* behind.

The few adverbs that *premodify particles in phrasal verbs* also *premodify prepositions or rather prepositional phrases*:

37. The nail went *right* through the wall.

38. His parents are *dead* against the trip.

39. He is there *now*.

Intensifying adverbs can *premodify indefinite pronoun, predeterminers and cardinal numbers*:

40. *Nearly* everybody came to our party.

41. *Over* two hundred injuries were reported.

42. I paid *more than* ten pounds for the book.

The indefinite article can be intensified when it is equivalent to the unstressed cardinal one:

43. They will stay *about* a week.

With ordinals and superlatives, a definite determiner is compulsory:

44. She gave me *almost* the largest piece of pie.

A few *intensifiers* may *premodify noun phrase*: *quite*, *rather* and the predeterminers *such* and exclamatory *what*. The noun phrase is usually indefinite, and the intensifier precedes any determiners. *Rather* requires the head to be singular count noun and gradable adjective

45. He told *such a* funny story / *such* funny stories.

46. I have never heard *such* wickedness.

47. He saw *quite* some player.

48. *What a* (big) fool he is!

So and interrogative and exclamatory *how* also precede the indefinite article, but they require the noun phrase to contain a gradable adjective and the head of the noun phrase to be a singular countable noun. In this use, they cause the adjective to move in front of the article:

49. I didn't realize that he was *so* big a fool.

50. *How* tall a man is he?

Some adverbs *signifying place or time postmodify noun phrases*:

Place: *the way ahead, the neighbor upstairs, the sentence below*

Time: *the meeting yesterday, the day before.*

The adverb can also be used as premodifier: *his home journey, the above photo, the upstairs neighbor*. A few other adverbs are also used as premodifiers: *the away games, the then president, in after years*. *Then* and *above* are probably the most common.

Modifier in a Verbal Phrase is one of the most important functions of adverbial phrase.

51. He *runs slowly*.

52. We *never stay* late.

53. She *has just seen* him.

On a *sentence level structure*, the usual function of an Adverbial Phrase is to be an *Adjunct*, but it as well can function as a *subject or object complement*.

54. She could not run very fast (*Adjunct*)

55. At least we are outside (*Subject Complement*)

56. I shall move these away (*Object Complement*)

To conclude, *adverbs are words that modify*:

- *a verb* (He drove slowly – How did he drive?)
- *an adjective* (He drove a very fast car – How fast was his car?)
- *another adverb* (She moved quite slowly down the aisle – How slowly did she move?)
- *a noun or a noun phrase* (He was quite a player.)
- *determiner* (Nearly everybody came to our party.)
- *a prepositional phrase* (His parents are dead about the trip.)

ADVERBIAL PHRASES IN TEXTUAL DISCOURSE

Analysis of a short story in by Sherwood Anderson “The door of the trap”

Firstly, we would like to concentrate on the adverbial phrases that appear only as one word, as one adverb, that is the head. These adverbial phrases appear as modifiers, and the first examples we would like to show are the examples of adverbial phrases that occur as a single adverb and premodify an adjective.

Simple Adverbial Phrases:

1. The house was *comfortably* furnished. (p.1)
2.trying to grow *physically* tired. (p.5)
3. he grew *furiously* angry. (p.5)
4. who had become *suddenly* interested in (p.6)
5. She was terribly afraid and her fright (p.10)

In the above sentences, adverbial phrases premodify the adjectives. They are said to be premodifiers because they precede the adjectives they modify. In the 1st sentence, *comfortably* premodifies the adjective *furnished*. In the 2nd *physically* premodifies the adjective *tired*. In the 3rd sentence *furiously* premodifies the adjective *angry*. In the 4th sentence adverbial phrase *suddenly* premodifies the adjective *interested*. And in the 5th sentence adverbial phrase *terribly* premodifies the adjective *afraid*.

In the following examples adverbial phrases modify verbs:

1.he had spoken *aloud* (p.3)
2. but I stand *still*. (p.4)
3. he went *upstairs*. (p.7)

Adjectival phrases usually occur within verbal phrases, as these examples above show.

As we have mentioned previously, there are sentence adverbs which function as adverbial phrases, they can have a linking function or they can modify the whole sentence. As in these examples:

1. *Perhaps* it is the mother in her (p.2)

Intensifier + Adverb

Adverbs can also modify other adverbs, and in this case these are called intensifiers. There are three such examples found in the excerpt:

1. ...the girl who *quite accidentally* attracted his attention. (p.5)
2. but *quite suddenly* and *unexpectedly* he looked like a boy. (p.4)
3. came to an end *very abruptly*. (p.9)

Here we have two adverbs in an adverbial phrase. One adverb functions as the head and the other is a premodifier, which functions as the intensifier. In the first sentence *quite* is the intensifier which premodifies the adverb *accidentally*. This adverbial phrase together premodifies the adverb *attracted*. In the second example *quite* is the premodifier, and functions as the intensifier. It modifies two

adverbs *suddenly* and *unexpectedly*. And in this example the adverbial phrase premodifies the verb *looked*. In the last example, *very abruptly* is an adverbial phrase consisting of an adverb functioning as a head of the phrase and that is *abruptly*, and the adverb *very* which is premodifying the head and serves as the intensifier.

Adverbial phrases can modify adjectives, and most commonly an adverb premodifying an adjective is called intensifier, there are five of them found in the text. Here are the examples:

1. and so the house was *rather* large. (p.1)
2. Her hair was not in *very* good order. (p.2)

In the first sentence the adverbial phrase functions as an intensifier, and it modifies the adjective *large*. In the same type they compose an adjectival phrase *rather large* with the head word *large*, an adjective, and a modifier *rather*, an adverb. In the second sentence the adverbial phrase *very* functions as the intensifier, premodifying the adjective *good*. They compose an adjectival phrase *very good*, which is actually the part of larger phrase, noun phrase *very good order*.

Adverbial phrases premodifying prepositional phrases

Here are the sentences in which adverbs modify prepositional phrases:

1. Hugh walked *directly* toward her (p.8)
2. *Then* for long periods (p.2)
3. *completely* around the cornfield. (p.5)
4. He went *away* to his own room..... (p.7)

In the first example *directly* is an adverb functioning as an adverbial phrase, and this phrase premodifies the prepositional phrase *toward her*. In the second sentence *then* is an adverb functioning as the adverbial phrase which is premodifying the prepositional phrase *for long periods*. In the third example we have an adverbial phrase consisting of a single word *completely* which is the head of the adverbial phrase, it functions as the premodifier of the prepositional phrase *around the cornfield*. And in the last sentence the adverb *away* is the head of the adverbial phrase and it modifies the prepositional phrase *to his own room*.

Adverbial phrase as postmodifier

The only postmodifier, as in adjectival phrases, is the adverb *enough*:

1. understood some things *clearly enough*. (p.1)

In this example the adverbial phrase consists of two adverbs. The head of the phrase is the adverb *clearly*, and the adverb *enough* functions as a postmodifier in this phrase.

There are three types of Adverbial phrases used on a clause and sentence level: adjuncts, disjuncts and conjuncts. The function of adjuncts is the most frequent. Examples which we are going to show herewith are all taken from a short story *The door of the trap*.

Adjuncts

An adjunct in an optional, or structurally dispensable, part of sentence, clause, or phrase that, when removed, will not affect the remainder of the sentence except to discard from it some auxiliary information. An *adverbial adjunct* is a sentence element that often establishes the circumstances in which the action or state expressed by the verb takes place. An adjunct can be a single word, a phrase, or an entire clause. Usually prepositional phrases function as adjuncts, and in this excerpt they appear very often. The following are examples of adjuncts found in the text:

1. He went inside the house. (p.2)
2. She continued reading, lost in her book. (p.3)
3.she was going to a barn. (p.3)
4. Young man and woman had come into the room.... (p.4)
5. One night he got (p.5)
6. One afternoon in the winter he came... (p.8)

In the first sentence a prepositional phrase *inside the house* functions as an adverbial phrase. It represents an adjunct, and it modifies the verb *went*. The second example has a prepositional phrase *lost in her book* functioning as an adverbial phrase, it answers the question *How?*- and modifies the verb *reading*. In the third sentence *to a barn* is a prepositional phrase, functioning as adverbial phrase. It is an adjunct modifying the verb phrase *was going*. In the fourth example there is a prepositional phrase *into the room* which is an adjunct and modifies the verb *come*. The fifth example is a prepositional phrase functioning as an adverbial phrase *one night*. It answers the question *When?*- and serves as an adjunct modifying the verb *got*. And, in the last example the prepositional phrase consisting of two phrases *one afternoon* and *in the winter* is functioning as an adverbial phrase. This is an adjunct answering the question *When?*- and it modifies the verb *came*.

Disjuncts

They represent a type of adverbial adjuncts expressing information that is not considered essential to the sentence it appears in, but which is considered to be the speaker's or writer's attitude towards, or descriptive statement of, the propositional content of the sentence, expressing, for example, the speaker's degree of truthfulness or his manner of speaking. A specific type of disjunct is the sentence adverb (or sentence adverbial) which modifies a sentence, or a clause within a sentence, to convey the mood attitude or sentiments of the speaker, rather than an adverb modifying a verb, an adjective or another adverb within a sentence. There are no examples of disjuncts in this excerpt.

Conjuncts

The term conjunct adds information to the sentence that is not considered part of the propositional content (or at least not essential) but which connects the sentence with previous parts of the discourse. Here are the examples:

1. *Still* she stood looking..... (p.4)
2. He stood for a moment and *then* unlocked the door..... (p. 7)

In the first sentence the adverb *still* functions as an adverbial phrase, it is a conjunct. In the second example *then* is an adverbial phrase, an adverb functioning as a conjunct connecting two clauses *he stood for a moment* and *unlocked the door*.

CONCLUSION

This paper offers some basic insights about adverbial phrases, their structure, meaning and function. Our goal was to explain their importance in a concise and simple way.

Another aim of ours was to introduce how adverbial phrases appear in discourse and different types of texts. Therefore, for the purposes of the research we chose a literary text by Sherwood Anderson and made an analysis of adverbial phrases and their functions in discourse. Our analysis has led us to conclusion that adverbial phrases may appear in different positions throughout the text, can modify various types of other phrases and even clauses, etc. When it comes to this particular excerpt that we chose for our analysis, the most frequent type of adverbial phrases were prepositional phrases which function as adverbial phrases and are usually called adjuncts.

Lastly, we would like to emphasize that this paper came out as a result of a joint effort and research conducted by professors, assistant professors and several students, throughout the semester. A significant number of classes was dedicated to this particular issue of adverbial phrases and we found it appropriate to round this activity off by producing a paper of this kind.

Bibliography

- Aarts, B. (2001). *English Syntax and Argumentation*. New York : Palgrave
- Eckersley, C.E. (1958). *A Concise English Grammar for Foreign Students*. London: Longman.
- Foley, M. and Hall, D. (2003). *Advanced Learner's Grammar*. Harlow : Longman.
- Ilić Mišić, B. (2008). *Syntax for EFL Students*. Niš : Sven.
- Quirk, R., Greenbaum, S., Leech, G., Svartvik, J. (1985). *A Comprehensive Grammar of the English Language*. London: Longman.
- Spasić, D. (2010). *Morphology – Lexical and Grammatical*. Kosovska Mitrovica : Filozofski fakultet.

Stageberg, R. (1971). *An Introductory English Grammar*. New York: Hoit, Rinehart and Winston

Tomić Miševska, O. (1993). *Syntax and Syntaxes*. Novi Sad : LDI Veternik.

Sherwood, A.(1921) *The Triumph of the Egg. A book of impressions from American life in tales and poems.*

Tallerman, M. (2011). *Understanding Syntax (Third Edition)*. London : Hodder.

www.dictionary.cambridge.org

www.grammar.about.com.

ПРИЛОГ ИЛИ ПРИЛОШКЕ СИНТАГМЕ – СТРУКТУРА, ЗНАЧЕЊЕ, ФУНКЦИЈА

Апстракт: Предмет овог рада су синтагме, пре свега прилошке синтагме у енглеском језику. Наш циљ у овом раду је био да представимо и објаснимо значај прилошке синтагме у енглеском језику и то представљањем њене структуре, значења, врста и функција које им се додељују у језику. Представљајући резултате и закључке истраживања и преданог рада групе студената и њихових наставника, показали смо начин на који се прилошке синтагме могу појављивати у различитим врстама дискурса као и у различитим граматицама. За потребе овог истраживања, одлучили смо се за кратку причу америчког писца Шервуда Андерсона као корпус истраживања.

Кључне речи: синтагма, прилошка, главна реч, модификатори, функција, значење.

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО-МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Проф. др Алија Мандак⁴⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ТЕЖИНСКАПРОЈЕКТИВНА РАВАН РЕДА 16 И ТОТАЛНО СИМЕТРИЧНА (2, 16 – 1)-МУЛТИКВАЗИГРУПА

Апстракт: У раду се уводи појам тежишне пројективне равни која је уопштење обичне пројективне равни и доказује се да група Фробениуса реда 34 делује на пројективну раван P реда шеснаест као група колинеације. Користећи ово деловање раван P се може конструисати. Тежишна пројективна раван P' реда 16 је еквивалентна тотално симетричној (2, 16 – 1)-мултиквазигрупи.

Кључне речи: пројективна раван, група, колинеација, орбита.

УВОД

Структура инциденције је тројка $D = (V, B, I)$, где су V и B дисјунктни скупови и $I \subseteq V \times B$. Елементи скупа V зову се *тачке*, елементи скупа B зову се *блокови*. Ако је A тачка скупа V онда скуп свих блокова који су инцидентни са тачком A означава се са (A) . Тако је

$$(A) = \{b: b \in B, A I b\}.$$

Даље, за A_1, A_2, \dots, A_n , скуп свих блокова инцидентних са свим тачкама A_1, A_2, \dots, A_n означава се са (A_1, A_2, \dots, A_n) . Тако је

$$(A_1, A_2, \dots, A_n) = \{b: b \in B, A_i I b \text{ for all } i \in N_n\},$$

где је N скуп свих позитивних целих бројева, $N_n = \{1, 2, \dots, n\}$. Дуално, за $b, b_1, b_2, \dots, b_n \in B$,

$$(b) = \{A: A \in V, A I b\},$$

$$(b_1, b_2, \dots, b_n) = \{A: A \in V, A I b \text{ for all } i \in N_n\}.$$

Ми ћемо разматрати структуре инциденције у којима су различити блокови инцидентни са различитим скуповима тачака. Сваки блок b се идентификује са скупом тачака (b) а релација инциденције идентификује се са обичном релацијом \in .

⁴⁶ alija.mandak@pr.ac.rs

НЕКЕ ДЕФИНИЦИЈЕ И РЕЗУЛТАТИ

Дефиниција 1. Структура инциденције $P = (V, B, I)$ зове се *пројективна раван* ако и само ако испуњава следеће аксиоме:

(P. 1) Било које две различите тачке спојене су са тачно једном правом.

(P. 2) Било које две различите праве секу се тачно у једној тачки.

(P. 3) Постоји *четвороугао*, тј. 4 тачке од којих било које три нису на заједничкој правој.

Следећа теорема је доказана у [1].

Теорема 1. Нека је $P = (V, B, I)$ коначна пројективна раван. Постоји природни број n , зове се *ред* равни P , који испуњава:

a) $|A| = |g| = n + 1$ за све $A \in V$ и $g \in B$;

b) $|V| = |B| = n^2 + n + 1$.

Коначна пројективна раван реда n означава се са $S(2, n + 1, n^2 + n + 1)$.

Следећа дефиниција уопштава појам коначне пројективне равни реда n .

Дефиниција 2. Коначна структура инциденције $P = (V, B, I)$ зове се **тежинска пројективна раван** са параметрима $n^2 + n + 1, n + 1, 1 \in \mathbb{N}$, ако за било које $b \in B$ постоји пресликавање $f_b : (b) \rightarrow \mathbb{N}$ које испуњава следеће аксиоме:

(WD. 1) $|V| = n^2 + n + 1$;

(WD. 2) $|A, B| = 1$, за било које две различите тачке $A, B \in V$;

(WD. 3) $k_b = n + 1$, за било који блок $b \in B$, где:

a) слика $f_b(A)$ се означава са t_{Ab} , и зове се **тежина** тачке A на блоку b ,

b) За тачку $A \in V$, **тежина** је $t_A = \sum_{A \in b_i} t_{Ab_i}$, и

c) За $b \in B$, број $k_b = \sum_{A_i \in b} t_{A_i b}$ се зове **дужина** блока b .

Дефиниција 3. Тежинска пројективна раван $S' = (V', B, \epsilon)$ је **проширење** тежинске пројективне равни $S = (V, B, \epsilon)$, ако $V \subseteq V'$ и за свако $b \in B$ постоји $b' \in B'$ тако да је $(b) \subseteq (b')$, и за свако $A \in (b)$, $t_{Ab'} = t_{Ab}$

Дефиниција 4. Проширење тежинске пројективне равни са параметрима $n^2 + n + 1, n + 1, 1$ дефинисано са

a) $V' = V$;

b) $B' = B \cup B''$ где је $B'' = \{A^{n+1} : A \in V\}$, и

c) За свако $A \in V$, $t_A = r + n + 1$, где је r број блокова у B који садрже A ,

Зове се **комплетна тежинска пројективна раван** са параметрима $n^2 + n + 1, n + 1, 1$, и означава се са $S'(2, n + 1, n^2 + n + 1)$.

Сада ми упоређујемо комплетну тежинску пројективну раван $S'(2, n + 1, n^2 + n + 1)$ са појмом тотално симетричне $(2, n - 1)$ -мултиквазигрупе.

Дефиниција 5. Нека је Q непразан скуп, n и m позитивни цели, и

$$f : (x_1, x_2, \dots, x_n) \rightarrow f(x_1, x_2, \dots, x_n)$$

пресликавање из Q^n у Q^m . Тада се структура $Q(f)$ зове (n, m) -групоид.

Један (n, m) -групоид $Q(f)$ зове се (n, m) -мултиквазигрупа ако и само ако су испуњена следећа тврђења:

(А). за сваки „вектор” $(a_1, a_2, \dots, a_n) \in Q^n$ и сваку инјекцију φ из $N_n = \{1, 2, \dots, n\}$ у N_{n+m} постоји јединствен „вектор” $(b_1, b_2, \dots, b_{n+m}) \in Q^{n+m}$ тако да је $b_{\varphi(1)} = a_1, \dots, b_{\varphi(n)} = a_n$ и

$$f(b_1, b_2, \dots, b_n) = (b_{n+1}, b_{n+2}, \dots, b_{n+m}).$$

У раду [3] једна (n, m) -мултиквазигрупа се интерпретира као (n, m) -мултиквазигрупна релација

Дефиниција 6. Једна $(n + m)$ -арна релација $\rho \subseteq Q^{n+m}$ зове се (n, m) -мултиквазигрупна релација ако и само ако је испуњено следеће тврђење:

(А). За сваки „вектор” $(a_1, a_2, \dots, a_n) \in Q^n$ и сваку инјекцију φ из $N_n = \{1, 2, \dots, n\}$ у N_{n+m} постоји јединствен „вектор” $(b_1, b_2, \dots, b_{n+m}) \in Q^{n+m}$ такав да је $b_{\varphi(1)} = a_1, \dots, b_{\varphi(n)} = a_n$ и

$$(b_1, b_2, \dots, b_{n+m}) \in \rho.$$

Следећа теорема је доказана у [3].

Теорема 2. Један (n, m) -групоид (Q, f) је (n, m) -мултиквазигрупа ако и само ако је $(n + m)$ -арна релација $\rho \subseteq Q^{n+m}$ дефинисана са

$$(x_1, x_2, \dots, x_{n+1}) \in \rho \Leftrightarrow f(x_1, x_2, \dots, x_n) = (x_{n+1}, x_{n+2}, \dots, x_{n+m})$$

(n, m) -мултиквазигрупна релација.

Дефиниција 7. Једна (n, m) -мултиквазигрупа зове се *тотално симетрична*, ако и само ако је

$$f(x_1, x_2, \dots, x_n) = (x_{n+1}, x_{n+2}, \dots, x_{n+m}) \Leftrightarrow f(y_1, y_2, \dots, y_n) = (y_{n+1}, y_{n+2}, \dots, y_{n+m}).$$

за било који „вектор” $(x_1, x_2, \dots, x_{n+m}) \in Q^{n+m}$ и било коју пермутацију $(y_1, y_2, \dots, y_{n+m})$ од (x_1, x_2, \dots, x_m) . Одговарајућа $(n + m)$ -арна релација $\rho \subseteq Q^{n+m}$ у овом случају зове се *тотално симетрична*.

Следећа теорема је доказана у [7].

Теорема 3. Свака комплетно тежинска пројективна раван $S'(2, n + 1, n^2 + n + 1)$ дефинише тотално симетричну $(2, n - 1)$ -мултиквазигрупну релацију $\rho \subseteq V^{n+1}$, где

$$(A_1, A_2, \dots, A_{n+1}) \in \rho \Leftrightarrow \{A_1, A_2, \dots, A_{n+1}\} \in B.$$

Обратно, свака тотално симетрична $(2, n - 1)$ -мултиквазигрупна релација $\rho \subseteq V^{n+1}$ која задовољава услов $(A, A, \dots, A) = (A^{n+1}) \in \rho$ за било које $A \in V$, дефинише комплетну тежинску пројективну раван $S'(2, k, n^2 + n + 1)$, где

$$\{A_1, A_2, \dots, A_{n+1}\} \in B \Leftrightarrow (A_1, A_2, \dots, A_{n+1}) \in \rho.$$

КОНСТРУКЦИЈА ПРОЈЕКТИВНЕ РАВНИ РЕДА ШЕСНАЕСТ

Теорема 2. Група Фробениуса G реда 34 делује на пројективну раван P реда шеснаест као група колинеација. Користећи ово деловање раван P се може конструисати.

Доказ. Нека је

$$G = \langle \rho, \alpha / \rho^{17} = \alpha^2 = 1, \rho^\alpha = \rho^{-1} \rangle$$

Група Фробениуса реда 34 која делује на пројективну раван P реда 16 као група колинеација. Раван P има $16^2 + 16 + 1 = 273$ тачке и исто толико праве. Из $273 = 17 \cdot 16 + 1$ и из тврђења да колинеација $\langle \rho \rangle$ делује семирегуларно на нефиксним тачкама следи да $\langle \rho \rangle$ има 16 орбита тачака дужине 17 и једну орбиту дужине 1. Можемо узети да је

$$\rho = (\infty)(1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{16})(2_0, 2_1, 2_2, \dots, 2_{16})(3_0, 3_1, 3_2, \dots, 3_{16}) \dots (16_0, 16_1, 16_2, \dots, 16_{16})$$

Где су $1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{16}, 2_0, 2_1, 2_2, \dots, 2_{16}, 3_0, 3_1, 3_2, \dots, 3_{16}, \dots, 16_0, 16_1, 16_2, \dots, 16_{16}$ све тачке равни P .

Из теореме о орбитама следи да $\langle \rho \rangle$ има исту структуру орбита правих. Можемо узети да је

$$\rho = (l_\infty)(l_{1,1}\rho, l_{1,1}\rho^2, \dots, l_{1,1}\rho^{16})(l_{2,2}\rho, l_{2,2}\rho^2, \dots, l_{2,2}\rho^{16}) \\ (l_{3,3}\rho, l_{3,3}\rho^2, \dots, l_{3,3}\rho^{16}) \dots (l_{16,16}\rho, l_{16,16}\rho^2, \dots, l_{16,16}\rho^{16})$$

Где су

$$l_\infty, l_{1,1}\rho, l_{1,1}\rho^2, \dots, l_{1,1}\rho^{16}, l_{2,2}\rho, l_{2,2}\rho^2, \dots, l_{2,2}\rho^{16}, l_{3,3}\rho, l_{3,3}\rho^2, \dots, l_{3,3}\rho^{16}, \dots, \\ l_{16,16}\rho, l_{16,16}\rho^2, \dots, l_{16,16}\rho^{16}$$

све праве равни P .

Нека је l_∞ јединствена фиксна права колинеације $\langle \rho \rangle$. Можемо узети да је

$$\ell_\infty = \{1_0, 1_1, 1_2, \dots, 1_{16}\}.$$

Нека је ℓ_1 права која пролази кроз ∞ . Очигледно је да ℓ_1 садржи по једну тачку из сваке орбите тачака. Без губитка општости можемо узети да је

$$\ell_1 = \{\infty, 1_0, 2_0, \dots, 16_0\}.$$

Осталих шеснаест правих орбите правих којој припада права ℓ_1 добијају се деловањем колинеација $\rho, \rho^2, \rho^3, \dots, \rho^{16}$ на праву ℓ_1 . Праве ℓ_1 и ℓ_∞ пролазе кроз 1_0 . Осталих петнаест права $\ell_2, \ell_3, \dots, \ell_{16}$ које пролазе кроз 1_0 леже у петнаест преосталих различитих $\langle \rho \rangle$ - орбита правих равни P. Ако се конструишу ове праве онда преостале све праве равни P се добијају деловањем колинеација $\rho, \rho^2, \rho^3, \dots, \rho^{16}$ на праве $\ell_2, \ell_3, \dots, \ell_{16}$. Из услова

$$|\ell_i \cap \ell_1 \rho^k| = 1, i = 2, 3, \dots, 16, k = 0, 1, 2, 3, \dots, 16$$

следи да је

$$\ell_i = \{1_0, 1'_1, 2'_2, 3'_3, \dots, 16'_{16}\}$$

где су $1', 2', 3', 4', \dots, 16'$ (необавезно различити) бројеви скупа $\{2, 3, \dots, 16\}$.

Сада испитујемо деловање колинеације α на скуп тачака и скуп правих равни P. Како је ред инволуције α паран следи да је инволуција α елација. Из $\rho^\alpha = \rho^{-1}$ следи да је 1_0 центар и права ℓ_1 оса инволуције α . Отуда, инволуција α фиксира 17 правих $\ell_\infty, \ell_1, \ell_2, \ell_3, \dots, \ell_{16}$ и 17 тачака $\infty, 1_0, 2_0, 3_0, \dots, 16_0$. Из $273 = 2 \cdot 128 + 17$ следи да α има 17 орбита тачака дужине 1 (17 фиксних тачака) и 128 орбите тачака дужине 2. Ако орбитарну структуру колинеације α запишемо у скраћеном облику (записујући само индексе 0, 1, 2, 3, ..., 16) можемо узети да је

$$\alpha = (0)(1, 16)(2, 15)(3, 14)(4, 13)(5, 12)(6, 11)(7, 10)(8, 9)$$

где (1, 16) означава да је $1\alpha = 16$ из исте орбите тачака, (2, 15) означава да је $2\alpha = 15$ из исте орбите тачака, (3, 14) означава да је $3\alpha = 14$ из исте орбите тачака, ... (8, 9) означава да је $8\alpha = 9$ из исте орбите тачака. Из тврђења

$$\ell_i \alpha = \ell_i, i = 2, 3, \dots, 16$$

следи да су праве $\ell_i, i = 2, 3, \dots, 16$ типа

$$\ell_i = \{1_0, a_1, a_{16}, b_2, b_{15}, c_3, c_{14}, d_4, d_{13}, e_5, e_{12}, f_6, f_{11}, g_7, g_{10}, h_8, h_9\}$$

где су a, b, c, d, e, f, g, h према паровима различити бројеви скупа $\{2, 3, \dots, 16\}$. Можемо узети да је

$$\ell_2 = \{1_0, 2_1, 2_{16}, 3_2, 3_{15}, 4_3, 4_{14}, 5_4, 5_{13}, 6_5, 6_{12}, 7_6, 7_{11}, 9_8, 9_9\}.$$

Сада се конструишу праве ℓ_i , $i = 3, 4, \dots, 16$ које су типа

$$\ell_i = \{1_0, a_1, a_{16}, b_2, b_{15}, c_3, c_{14}, d_4, d_{13}, e_5, e_{12}, f_6, f_{11}, g_7, g_{10}, h_8, h_9\}$$

Из тврђења

$$|\ell_i \cap \ell_j \rho^k| = 1, \quad i = 3, 4, \dots, 16, \quad k = 0, 1, 2, \dots, 16$$

слиди да су само четири из бројева a, b, c, d, e, f, g, h из скупа $\{2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9\}$ а остала четири су из скупа $\{10, 11, 12, 13, 14, 15, 16\}$. Из тврђења

$$|\ell_i \rho^s \cap \ell_j \rho^k| = 1, \quad i \neq j, \quad i, j = 3, 4, \dots, 16, \quad k, s = 0, 1, 2, \dots, 16$$

слиди да праве ℓ_i и ℓ_j , $i \neq j$, имају тачно четири пара заједничка броја a, b, c, d, e, f, g, h . Користећи ово тврђење за праве ℓ_i , $i = 3, 4, \dots, 16$ добија се следеће јединствено решење за ове праве:

$$\ell_3 = \{1_0, 3_1, 3_{16}, 4_2, 4_{15}, 7_3, 7_{14}, 8_4, 8_{13}, 11_5, 11_{12}, 12_6, 12_{11}, 14_7, 14_{10}, 15_8, 15_9\}$$

$$\ell_4 = \{1_0, 4_1, 4_{16}, 5_2, 5_{15}, 8_3, 8_{14}, 9_4, 9_{13}, 12_5, 12_{12}, 13_6, 13_{11}, 14_8, 14_9, 16_7, 16_{10}\}$$

$$\ell_5 = \{1_0, 3_3, 3_{14}, 5_1, 5_{16}, 7_4, 7_{13}, 9_2, 9_{15}, 11_7, 11_{10}, 13_8, 13_9, 15_6, 15_{11}, 16_5, 16_{12}\}$$

$$\ell_6 = \{1_0, 2_4, 2_{13}, 5_3, 5_{14}, 7_2, 7_{15}, 8_1, 8_{16}, 10_8, 10_9, 13_7, 13_{10}, 14_6, 14_{11}, 15_5, 15_{12}\}$$

$$\ell_7 = \{1_0, 2_5, 2_{12}, 3_6, 3_{11}, 8_8, 8_9, 9_7, 9_{10}, 10_1, 10_{16}, 11_2, 11_{15}, 14_3, 14_{14}, 16_4, 16_{13}\}$$

$$\ell_8 = \{1_0, 2_3, 2_{14}, 4_5, 4_{12}, 7_1, 7_{16}, 9_6, 9_{11}, 10_2, 10_{15}, 12_4, 12_{13}, 15_7, 15_{10}, 16_8, 16_9\}$$

⋮

$$\ell_{16} = \{1_0, 2_6, 2_{11}, 3_7, 3_{10}, 4_5, 4_{12}, 5_8, 5_9, 10_3, 10_{14}, 11_1, 11_{16}, 12_2, 12_{15}, 13_4, 13_{13}\}$$

Теорема је доказана.

Нека је $P = (V, B, \in)$ пројективна равна реда 16 конструирана у горњој теорему. Тежинска пројективна равна $P' = (V', B', \in)$, где је $V = V'$, $B' = B \cup B''$, $B'' = \{\{A^{17}\}: A \in V\}$ је комплетна тежинска пројективна равна реда 16. Релација $\tau \subseteq V^{16+1}$ дефинисана са

$$(A_1, A_2, A_3, \dots, A_{16}, A_{16+1}) \in \tau \Leftrightarrow \{A_1, A_2, A_3, \dots, A_{16}, A_{16+1}\} \in B \text{ or } A_1 = A_2 = A_3 = \dots = A_{16} = A_{16+1},$$

Је тотално симетрична $(2, 16 - 1)$ – мултиквазигрупна релација која задовољава услов $(A, A, \dots, A) = (A^{16+1}) \in \tau$ for all $A \in V$. Број тачака је $|V| = 16^2 + 16 + 1 = 273$, број блокова је $|B'| = 16^2 + 16 + 1 + 273 = 546$ и $t_A = 17 + 17 = 34$.

ЗАКЉУЧАК

Овај рад презентује резултат добијен деловањем групе колинеација на скуп тачака и скуп правих равни P за коју унапред знамо да постоји. Слично, може се испитивати деловање групе колинеација на скуп тачака и скуп правих равни P чије је питање егзистенције отворено.

Литература

- Beth, T., Jungnickel, D., Lenz, H.: *Design theory*, Mannheim, Wien, Zurich, 1985.
- Čupona, Ć., Stojaković, Z., Ušan, J.: *On finite multiquasigroups*, Publ. Inst. Math. (Beograd) 20 (43) 1981, 53-59.
- Čupona, Ć., Stojaković, Z., Ušan, J.: *Multiquasigroups and some related structures*, Prilozi MANU I/1, Skopje, 1980.
- Dimovski, D., Mandak, A.: *Incidence structures with n-metrics*, Zb. Rad. Fil. Fak. (Niš) 6 (1992), 151-155.
- Dimovski, D., Mandak, A.: *Weighted block designs and Steiner systems*, Novi Sad J. Math. Vol. 29, No.2 (1999), 163-169.
- Lenz, H.: *Vorlesungen uber projective geometrije*, Akademische Verlagsgesellschaft, Leipzig, 1965.
- Mandak, A.: *On weighted block designs*, Proc. The Second Math. Conf. of Republik of Srpska (Trebinje, 2012) 57-63.
- Mandak, A.: *Multiquasigroups and weighted projective planes*, Kragujevac J. Math. 30 (2007) 211-219.
- Ušan, J.: *$\langle Nn, E \rangle$ -seti $(n + 1)$ -rastojaniem*, Rew. Res. Fac. Sci. Univ. Novi Sad Ser. Math, 17 (2) (1989), 65-87.

WEIGHTED PROJECTIVE PLANE OF 16th ORDER AND TOTALLY SYMMETRICAL (2,16-1)-MULTIQUASI GROUP

Summary: *The paper introduces the notion of weighted projective plane which is generalization of a common projective plane and it is proved that the group Frobenius of order 34 effects projective plane R of order 16 as a group of colineation. By using these effects plane R can be constructed. a weighted projective plane R order 16 is equivalent to totally symmetrical (2-16-1)-multiquasigroup.*

Key words: *Projective plane, group, co lineation, orbit.*

Проф. др Синиша Г. Минић⁴⁷

Учитељски Факултет у Призрену – Лепосавић

Мирјана Воркапић

ОШ „Васа Пелагић“ у Београду

ИНФОРМАТИКА У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ ЗА УЧЕНИКЕ МЛАЂИХ РАЗРЕДА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ

***Апстракт:** У овом раду покушали смо да прикажемо колики је допринос програмиране наставе за ученике млађих разреда основних школе, односно да на конкретним примерима прикажемо значај и улогу при имплементацији у традиционалну наставу. Постоји велики дисбаланс на релацији учитељ-ученик, како по прихватању тематских јединица, тако и по начину обраде истих. Управо, са ове тачке гледишта потребно је да се укаже колики је допринос оваквог начина рада када су у питању деца различитих психо-физичких и моторних способности.*

***Кључне речи:** математика, програмирање, линеарно програмирање, разгранато програмирање, информатика.*

УВОД

Мора да се има у виду да су наставници оптерећени администрацијом која на својеврстан начин „убија“ креативност и неку могућност увођења новина у наставу. Међутим, није администрација једини „кривац“. Конзервативизам великог дела наставника потиче од несигурности у нове методе, технике и средства. Пратећи нову технологију, наставник и ученици подижу наставу на виши мисаони ниво, баве се анализом, синтезом, закључивањем.

Успех програмиране наставе информатике у савладавању градива математике у великој мери зависи од програма у којем се припрема (Word, Excell, Word Pad). Програм који се користи за програмирану наставу, мора да испуни одређене захтеве (разумљивост, одређеност и резултативност). Најважнији чинилац који утиче на избор модела програма је узраст ученика. Постоје два основна модела програмирања: линеарни и разгранати, а трећи модел је комбинација претходна два.

Тема овог рада је примена информатике у програмираној настави и њени ефекти у настави математике, и то првенствено у млађим разредима

⁴⁷ sinisa.minic@pr.ac.rs

основне школе (од првог до четвртог разреда). Након теоријске анализе, биће наведени резултати истраживања како би се показали ефекти програмиране наставе. На крају рада, биће приказан и пример програмираног материјала који се може применити на часовима математике у разредној настави.

ПОЈАМ ПРОГРАМИРАНЕ НАСТАВЕ

Програмирана настава се дефинише на следећи начин: „Програмирана настава је такав вид наставе у којој се наставно градиво на посебан начин логички структурира и даје ученицима у мањим, раније припремљеним, деловима, које они усвајају самостално, поступно, идући корак по корак сопственим ритмом и проверавајући степен усвојености тих садржаја помоћу сталне и текуће повратне информације“ (Продановић и Ничковић, 1974:372). Стевановић и Ђорђевић (1981: 79) наводе основне одлике програмиране наставе:

1. Ученик усваја програм поступним самосталним изучавањем тзв. „чланака“, „секвенци“ и тема у којима су наставни садржаји тачно одређени (програмирани) и логички структурирани (алгоритмовани).
2. Ученици напредују у процесу усвајања садржаја корак по корак сопственим ритмом и самостално, без непосредног учешћа наставника.
3. Усвајање наставних садржаја, изложених у „порцијама“ (дозама), систематски се проверава помоћу текућих повратних информација, при чему сваки ученик прелази на наредни „корак“ само уколико је усвојио претходне етапе (поступност и мотивација).

Програмирана настава се још назива и „програмер“ и „алгоритам“. Алгоритам у програмираној настави значи прецизно упутство за извршење низа операција, односно логичко низање садржаја. Алгоритам је битно својство програмиране наставе. Реч „програмер“ означава стручно лице (наставника или друго посебно обучено лице) које саставља програме, односно програмиране материјале. Познавање принципа програмирања постаје данас саставни део наставничког педагошко-дидактичког образовања.

Веома битан сегмент ове наставе је стално поткрепљење код тачних одговора и решења (Богићевић, 1974: 307). Програмирана настава је вид наставе у којој је наставни садржај логички структуриран и дат ученицима у мањим „порцијама“, које они самостално усвајају, постепено савлађујући корак по корак сопственим ритмом, и проверавајући степен усвојености тих садржаја помоћу сталне повратне информације. Путем програмиране наставе обезбеђује се индивидуализација учења, учење је систематично, поступно, ученик се директно и непосредно обавештава о резултатима свога напредовања.

Код израде програмираног материјала потребно је имати у виду следеће фазе (Мужић, 1974: 21–24): 1. Избор градива које ће се програмирати, 2. Оперативно одређење задатака програма, 3. Састављање инструмената за

контролу успеха, 4. Одређивање потребних предзнања и особина ученика, 5. Детаљна анализа градива, 6. Организација и систематизација градива, 7. Писање самог програма, тј. писање чланака и њихово ређање у секвенце, 8. Рецензија, 9. Израда упитника за примену и припрема за примену (штампање, умножавање, емитовање и сл.).

ОСНОВНИ ПОЈМОВИ У ПРОГРАМИРАНОЈ НАСТАВИ

У програмираној настави срећу се појмови: програм, тема, секвенца, чланак (корак, порција, доза), алгоритам.

✓ **Програм** прецизно излаже битне чињенице и појмове које ученици треба да савладају. Данас се програм најлакше представља помоћу рачунара. Грађа је разложена на логично повезане и за усвајање, лаке мале делове који се савлађују један за другим. Делови су поређани по сложености и савладаност претходног нивоа је услов за прелазак на следећи ниво. Зато се садржаји не могу прескакати. Програм може бити потпун и делимичан. Програм се састоји од тема, теме од секвенци, а секвенце од чланака.

✓ **Тема** се састоји од групе секвенци које се односе на део наставног програма и чине већу садржајну и логичку целину.

✓ **Секвенца** је логички структуриран део теме. Састоји се из више чланака, а обрађује део тематске целине (нпр. обим троугла).

✓ **Чланак** је таква јединица знања са којом се ученик среће када решава неки проблем, задатак или одговара на неко питање. Усвојена информација је услов да се пређе на следећи, садржајно сложенији, чланак. Чланак садржи следеће елементе: уводна информација којом се ученик обавештава о новом градиву; задатак (проблем) који треба решити; простор за решавање задатака; повратна информација коју ученик треба да погледа тек када сам до краја уради задатак и провери да ли је његово решење тачно (Мужић, 1981:45).

✓ **Алгоритам** у програмираној настави значи прецизно упутство за извршење низа операција (које воде решавању неког проблема) и логичко низање садржаја. Захтеве које треба да испуни алгоритам су: 1.) одређеност, 2.) масовност; 3) резултативност (Вилотијевић, 2000:270).

✓ **Програмер** је стручно лице (наставник или друго оспособљено лице) које саставља програме, одн. програмиране материјале. Познавање принципа програмирања постаје саставни део наставничког педагошко-дидактичког образовања.

ЗАДАТАК И ЊЕГОВО РЕШАВАЊЕ

Задатак и његово решавање служе да изазову оне активности код ученика које су битне за адекватно усвајање градива, односно за пријем и

прераду информација. Мужих (1981:63-65) наводи два типа задатака који се најчешће примењују у програмираним материјалима: задаци конструкције и задаци препознавања. Задаци конструкције су они које ученик самостално формулише, и који захтевају извесну стваралачку активност. Према истом извору, код задатака конструкције најчешће су у употреби два типа задатака : директни задаци и задаци допуњавања.

ЛИНЕАРНИ ПРОГРАМИ ЗА ПРОГРАМИРАНУ НАСТАВУ

Линеарни програм је креирао Скинер (Скинер, 1954) полазећи од својих принципа програмиране наставе „корак по корак“. Чланци су у том програму поређани праволинијски (видети слику 1). У линеарном програмирању сви ученици решавају исте задатке постављеним редом и својим ритмом, у зависности од предзнања и сазнајних могућности (Баковљев, 1979:30). Ученик не бира одговоре, јер му то није ни понуђено, и то га мисаоно активира. Али, може да провери тачност решења јер му је у програму дато решење. Тачан одговор води ка позитивном поткрепљењу-награди, а негативан је везан за потребу да се понови рад на датом задатку.

Линеарни програм састоји се од мноштва уситњених чланака, који садрже информацију, задатак и решење задатка. Решење се најчешће налази на маргини следећег чланка, а може бити и на крају програмираног материјала. Да не би погледали решење пре него што сами дају одговор, решење задатка се прекрива траком. Тек када ученик самостално формулише одговор, открива се решење задатка.

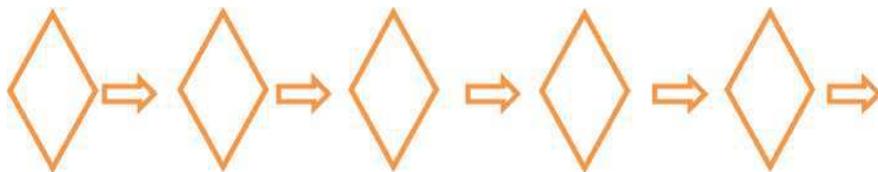
Међутим, задаци и њихова решења су често на различитим страницама. Први чланак се налази на почетку прве странице, други на почетку друге странице, трећи на почетку треће странице. Ситуација са решењима је следећа: решење првог чланка се налази на почетку друге, решења другог на почетку треће странице, решења трећег чланка на почетку четврте странице... За линеарни програм наводе се следеће карактеристике:

Ученик је самосталан у формулацији, конструкцији одговора, и за свој одговор убрзо добија информацију о тачности решења и тим је подстакнут да у раду иде даље;

Сви ученици раде и савладавају градиво истовремено, по истом програму;

Чланци су кратки;

Чланци су распоређени у линеарном низу, напредовање зависи од психофизичких способности, тако да бољи ученици прескачу једноставнија питања.



Слика 1: Шематски приказ линеарног програмирања (Вилотијевић, 2000)

Добра страна линеарних програма је што омогућава сваком ученику да напредује индивидуалним темпом, а слабост што не дају могућност за тражење додатних информација, које нису укључене у задатак. Те информације су неким ученицима неопходне да би дошли до решења. Линеарни програм индивидуализује само ритам савлађивања, али не и разлике у способностима ученика, које неоспорно постоје.

ПРИМЕР ЛИНЕАРНОГ ПРОГРАМИРАЊА

Илустрације ради навешћемо пример линеарно програмираног материјала намењен ученицима четвртог разреда основне школе који се ради у Word-у.

УПУТСТВО ЗА РАД

Писани материјал решава се самостално. Садржаји су подељени на делове-чланке који су нумерисани следећим редом којим се наставна јединица поступно савлађује. Сваки чланак се састоји из обавештења, задатка, простора за решавање и тачног решења постављеног задатка.

Рад почиње пажљивим читањем обавештења. После тога одговорити на постављено питање или решити задатак. Након одговора или решења проверити његову тачност. Тачан одговор и решење налазе се лево од обавештења следећег чланка, а означени су редним бројем чланка уз који је задатак постављен. Тако, одговор на питање у првом чланку, налази се са леве стране обавештења другог чланка, итд.

Када се правилно одговори на питање или реши задатак, прелази се на следећи чланак. Уколико одговор није тачан, поново мора да се чита чланак и поново решава задатак.

Ако нешто није јасно, обратити се наставнику. СРЕЋНО!

<p>Одговори на питања из претходног чланка</p>	<p>1. ЧЛАНАК</p> <p>При множењу два броја често се сусрећемо са случајевима када су оба чиниоца једнака, на пример:</p> <p>$2 \cdot 2 = 4$</p> <p>$3 \cdot 3 = 9$</p> <p>$4 \cdot 4 = 16$</p> <p>У овим случајевима кажемо да се број множи сам са собом.</p> <p>1) Колико се добија када се број 6 помножи сам са собом. _____</p>
--	--

<p>1) 36</p>	<p>2. ЧЛАНАК Производ $2 \cdot 2$ записујемо 2^2, читамо „2 на квадрат или 2 на други степен“. Производ $3 \cdot 3$ записујемо 3^2, читамо „3 на квадрат или 3 на други степен“ 1) Запиши $4 \cdot 4$ на упознати начин _____. 2) Прочитај запис 5^2 _____.</p>
<p>1) 4^2 2) „5 на квадрат или 5 на други степен“</p>	<p>3. ЧЛАНАК При множењу један чинилац се може поновити више пута. На пример: $2 \cdot 2 \cdot 2 = 8$ $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 16$ $3 \cdot 3 \cdot 3 = 27$ $10 \cdot 10 \cdot 10 = 1000$ Наведене производе записујемо и на други начин. $2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^3$ и читамо „2 на трећи степен“ $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 = 2^4$ и читамо „2 на четврти степен“ 1) Запиши на упознати начин $2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 \cdot 2 =$ _____. 2) Прочитај запис 3^4 _____. 3) Израчунај 5^3 _____.</p>
<p>1) „2 на пети степен“ 2) „3 на четврти степен“ 3) $5 \cdot 5 \cdot 5 = 125$</p>	<p>4. ЧЛАНАК Операцију множења једнаких чинилаца називамо степеновање. Шта је степеновање? _____</p>
<p>Степеновање је операција множења истих чинилаца.</p>	<p>5. ЧЛАНАК Производ једнаких чинилаца називамо степен. Број који се понавља као чинилац јесте основа степена, а број који показује колико пута се чинилац понавља изложилац степена. 1) Шта је основа степена 4^3? _____. 2) Шта је изложилац степена 3^4 _____. 3) Шта је основа, а шта је изложилац степена 3^5 _____.</p>
<p>1) Основа је 4 2) Изложилац је 4 3) Основа је 3, а изложилац 5</p>	<p>6. ЧЛАНАК Производ $a \cdot a$ записујемо a^2, а производ $a \cdot a \cdot a$ записујемо a^3. 1) Запиши у облику производа a^3 _____. 2) Запиши производ $a \cdot a \cdot a \cdot a$ у облику степена _____.</p>
<p>7. ЧЛАНАК</p>	

У линеарном програму ученик долази сам до решења. Ако тада погрешно, он то констатује упоређивањем решења са повратном информацијом, па поново проучава дату информацију и прелази на наредни чланак, баш као и ученик који није грешио.

РАЗГРАНАТИ ПРОГРАМИ ЗА ПРОГРАМИРАЊУ НАСТАВУ

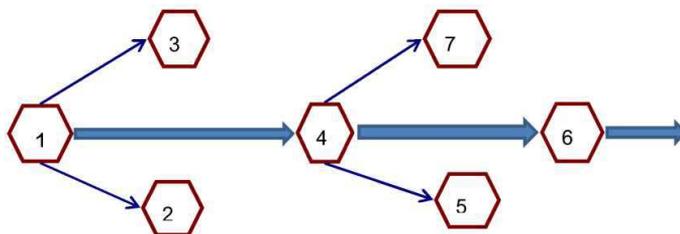
Разгранати програм, отклања слабости праволинијског програма, и омогућава способнијим ученицима да брже напредују, у складу са њиховим способностима (Кадум и Љубковић, 2001). Разгранати систем програмирања настоји да узме у обзир и индивидуалне разлике према способностима чиме се индивидуализују поступци учења. Код оваквог програмирања постоји могућност „прескакања“ једног или више чланака, уколико ученик та знања поседује, а ако не зна, ученик се упућује на допунску информацију или се поново враћа на онај чланак од ког зависи даље напредовање (Живковић и др., 2010:140).

У њему су чланци поређани и линеарно, али иду и скоковито и бочно, с тим што се ти бочни чланци наслањају на најближи праволинијски. Уз сваки задатак дато је више одговора, при чему ученик бира онај који сматра тачним. Иза сваког понуђеног одговора значи се, обично у загради, страница на коју треба да пређе онај који га је одабрао. На тој страници сазнаје се да ли је избор исправан, па се у зависности од тога, добијају нова решења или нови задатак или допунска објашњења онима који су погрешили.

Код разгранатих програма на једној страници је само један чланак. Ако се ученицима нуде за избор три одговора, најмање две од сваке три странице не садрже комплетан, већ окрњени чланак. На две трећине страница се не излажу нова знања, задаци и решења, већ се онима који греше при бирању одговора казује да су погрешили, пружају им се додатна објашњења и даје упутство да се коригују (Баковљев, 1972:80-81).

Те странице су намењене искључиво ученицима којима је неопходна помоћ за усвајање одређеног знања. Странице на којима се срећу чланци без информације служе за утврђивање и увежбавање знања. Све стране, тј. обе врсте садрже инструкције. То су оне назнаке страница (у заградама) уз сваки понуђени одговор, које казују на којој страници треба да настави рад онај ко је одређени одговор изабрао.

Разгранати програм се састоји од: а) информације, б) питања или задатка, в) избора тачног одговора. Графички прикази разгранатог програма дат је на слици 2.



Слика 2: Шематски приказ разгранатог програма (Вилотијевић, 2000)

Разгранати програм омогућује индивидуализацију, тако што ученик може да „прескочи“ чланке које зна. Они ученици који имају више знања крећу се праволинијски, док они чије су знање и способности мање иду изломљеном, „цик-цак“ линијом. Поред индивидуализације која је овде присутна, битна одлика разгранатог програма је и диференцијација наставних садржаја и поступака. Недостатак му је мања мисаона активност ученика који не решавају задатак већ бирају понуђено решење.

ПРИМЕР РАЗГРАНАТОГ ПРОГРАМИРАЊА

Илустрације ради, навешћемо пример разгранато програмираног материјала намењен ученицима четвртог разреда основне школе, који се ради у Word-у.

УПУТСТВО ЗА РАД

Добијени писани материјал проучава се самостално. Садржаји су подељени на чланке. Прелазак на следећи чланак одређен је тачношћу изабраног одговора на постављено питање у чланку који се чита. Сваки чланак се састоји из обавештења, задатка, понуђених одговора и упутства на којој страници треба да се провери исправност одговора.

Рад почиње пажљивим читањем обавештења. Пре одабира понуђених делова одговора треба добро размислити. После избора одговора, прочитају се упутства на којој страници се може проверити тачност одговора.

Када се правилно одговори на питање или реши задатак, прелази се на следећи чланак, и поново бирају одговори.

Уколико нешто није јасно, питати учитеља. СРЕЋНО!

1. СТРАНА

При множењу два броја често сусрећемо случајеве када су чиниоци једнаки, нпр.:

$$2 \cdot 2 = 4$$

$$3 \cdot 3 = 9$$

У овом случају кажемо да се бројеви множе сами собом.

Колико се добија када се број 4 користи два пута као чинилац?

Одговори:

6

8

16

Погледај страницу

2

3

4

1. СТРАНА

Погрешно си!

Уместо да множиш 4 са 4, ти си сабрао 4 и 2. Врати се на 1. страну, поново је прочитај и одабери одговор.

2. СТРАНА

Погрешно си!

Уместо да множиш 4 са 4, ти си множио 4 и 2. Врати се на 1. страну, поново је прочитај и одабери одговор.

3. СТРАНА**Одговор је тачан.**Производ $2*2$ записујемо и овако 2^2 и читамо „2 на квадрат или 2 на други степен“.Производ $3*3$ записујемо и овако 3^2 и читамо „3 на квадрат или 3 на други степен“.Како записујемо $4*4$?

Одговори:

2

 4^2 $2*4$

Погледај страницу

5

6

7

4. СТРАНА**Погрешно си!**

Ниси уочио разлику између броја који се множи и броја колико пута се чинилац понавља. Врати се на 4. страну.

5. СТРАНА**Одговор је тачан.**

При множењу један чинилац може да се понови више пута, нпр.:

$2*2*2=8$

$2*2*2*2=16$

$3*3*3=27$

$10*10*10=1000$

Наведене производе записујемо на други начин:

$2*2*2=2^3$ и читамо „2 на трећи степен“

$2*2*2*2=2^4$ и читамо „2 на четврти степен“

Производ $3*3*3*3$ записујемо на други начин?

Одговори:

3

4

 $3*4$

Погледај страницу

8

9

10

6. СТРАНА**Погрешно си!**

Ниси схватио разлику између множења броја 4 и 2 и множења 4 са самим собом. Врати се на 4. страну.

7. СТРАНА**Одговор је тачан.**

Операцију множења једнаких чинилаца називамо СТЕПЕНОВАЊЕ, а производ једнаких чинилаца је СТЕПЕН. Број који се понавља као чинилац је ОСНОВА СТЕПЕНА.

Шта је основа степена 3?

Одговори:

4

3

Погледај страницу

11

12

8. СТРАНА**Погрешно си!**

Ниси схватио шта значи када се чинилац понавља више пута као чинилац. Врати се на 6. страну.

9. СТРАНА

Погрешно си!

Мешаш множење 3 са 4 и случај када се 3 јавља 4 пута као чинилац. Врат се поново на 6. страну.

10. СТРАНА

Погрешно си!

Не правиш разлику између чиниоца који се понавља и броја његовог понављања. Врати се на 8. страну.

11. СТРАНА

Одговор је тачан.

Број који показује колико се пута чинилац понавља називамо изложилац степена. Шта је изложилац степен?

МОТИВИСАЊЕ УЧЕНИКА ЗА ПРОГРАМИРАНУ НАСТАВУ

Скинер (1954) критикује традиционалну наставу и истиче предности програмиране наставе имајући у виду начин решавања проблема мотивисања ученика. Према њему, у традиционалној настави, испитивањем се утврђује шта ученик зна, а не шта не зна.

Фурлан (1991) тврди да је програмирано учење добро мотивисано својом унутрашњом структуром и организацијом, а не жељом за похвалом, добром оценом, страхом од казне, слабом оценом. Сматра да поменути мотиви заједнички делују и да њих не треба искључивати.

Између креативности и постигнућа постоји скромна негативна корелација. Програмирани методи ограничавају оригиналност мишљења. Последњи закључак је да није нађена значајна корелација између потребе за постигнућем и ефикасности програмиране инструкције.

Посебну пажњу привлачи однос креативности и постигнућа. Ако програмирана настава не погодује развоју стваралаштва, већ је у раскораку са њим, много би изгубила од својих вредности. Као пример можемо навести, да је важно какв је однос између постигнућа и креативности код различитих варијанти линеарног програма а нарочито између линеарног и разгранатог програма.

Повратна спрега је механизам којим се остварује мотивисање у програмираној настави. После сваке секвенце ученик добија потврду уколико је добро урадио задатак, или ако није, онда информацију, како треба да одговори. Повратном спрегом остварује се интеракција на релацији: ученик-градиво. Овај контакт са градивом мотивише ученика за оптималнији доживљај градива. Једини контакт који има са градивом јесте усвајање градива. Повратна спрега омогућује ефикасно усмеравање процеса учења. Предност је у могућностима вођења ученика, што обавезује ауторе програма. Због тога је израда програма изузетно одговоран посао. Повратна спрега

служи ученику, наставнику а може да послужи и истраживачу који се бави програмираном наставом.

Програмирана настава математике истиче следеће вредности (Радојевић и Радојевић, 1987:57);

- активност ученика у процесу стицања знања,
- брзину усвајања градива ученик прилагођава својим способностима,
- прелазак на нови радни задатак условљен је успешним решењем свих претходних,
- сазнања се практично примењују,
- учени се стално обавештава о резултатима свога рада.

Нажалост, програмирана настава има и неких недостатака, а као највећи недостатак сматра се слаба социјализација. Применом програмиране наставе битно је умањена могућност кооперације и међусобне помоћи међу ученицима. Међутим, сматра се да се овај недостатак може надокнадити комбинацијом са другим облицима наставе. Уосталом, свакако да није добро базирати се само на једној настави, јер свака настава поред својих предности има и недостатке. Најбоље је, или комбиновати на једном часу више облика наставе, или мењати наизменично разне врсте наставе, што доводи до веће активности и мотивације ученика за рад.

ЗАКЉУЧАК

Често се истичу недостаци класичне (традиционалне) наставе. Како би формирали ученике који су функционално способни, истиче се потреба унапређивања васпитно-образовног процеса. Да би се остварили циљеви унапређивања наставе, једна од могућности је употреба програмиране наставе.

Под појмом програмирани материјал убрајамо: програмирани учбеници, програмиране наставне теме или наставне јединице. Информација је елементарни садржај који ученик треба да усвоји. Питање величине информације, које се у поједином чланку пружа ученику, у вези је с величином корака. Корак се сматра сазнајна дистанца између два чланка. Дужина корака треба да буде пропорционална узрасту ученика, што млађи узраст, то мањи кораци. Такође, мора да се води рачуна о томе да кораци буду мањи, уколико се ученици срећу први пут са програмираним материјалом, и да се при ширењу опсега корака не заборави и потреба њихове примерености и за најслабије ученике.

Видели смо на конкретним примерима колико је битно увести линеарно и разгранато програмирање, нарочито за млађе разреде основне школе. Код линеарног програма, чланци су тако састављени и поређани да ученик иде праволинијски, корак по корак, својим темпом; ученик не бира одговоре, јер му то није ни понуђено, и то га мисаоно активира.

Разгранати програм, отклања слабости праволинијског програма, и омогућава способнијим ученицима да брже напредују, у складу са њиховим способностима. Разгранати програм омогућује индивидуализацију, тако што ученик може да „прескочи“ чланке које зна.

Највећа предност програмираног учења је што се овом методом учи како треба чити, мислити, закључивати и повезивати претходно научено градиво са следећим. Самостално извођење експеримената програмираном наставом, ученик се као појединац и као део одељења/групе, уводи у мали истраживачки рад, оспособљава се за самообразовање.

Програмирано учење има предности и за наставника. Многи сматрају да се улога наставника смањује. Напротив, одговорност му се повећава. Уместо да предаје, излаже градиво, увежбава, испитује, он анализира ток програмираног учења, вредност програма, постигнуте резултате, то му омогућава да увиди шта је добро, а шта лоше у програму наставе математике, уопште, другим предметима, која група ученика боље напредује. Наставник је у могућности да интервенише у самом процесу учења. Самим тим дубље упознаје процес учења. Предлог овог рада је да се програмирано учење што чешће примењује у настави математике, али не као једини облик рада, већ у комбинацији са другим облицима рада.

Литература

- Продановић, Т. и Ничковић, Р. (1974): Дидактика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Стевановић, М. и Ђорђевић, Д. (1981): Организација наставе у комбинованим одељењима. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Богићевић, М. (1974): Технологија савремене наставе. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Мужић, В. (1974): Програмирана настава. Загреб: Школска књига.
- Мужић, В. (1981): Програмирана настава. Загреб: Школска књига.
- Вилотијевић, М. (2000): Дидактика 1, 2 и 3. Учитељски факултет. Београд: Научна књига.
- Skinner, B. F. (1954): The science of learning and the art of teaching. Cambridge, Mass, USA, 99-113.
- Баковљев М. (1979): Програмирана настава интерпункције. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Кадум, В. и Љубковић, Ј. (2001): Програмирани уџбеници за математику. Њихова структура и досадашња искуства у њиховом састављању и примени. Други стручно-методички скуп. Методика наставе математике у основној и средњој школи.

- Живковић, Л., Јовановић, С. и Асентић, Ж. (2010): Theoretical frame of the programmed teaching method of geography. Зборник радова-Географски факултет Универзитета у Београду, (58), 137-152.
- Баковљев, М. (1972): Теоријске основе програмиране наставе. Београд: НИП Дуга.
- Фурлан, И. (1991): Психологија подучавања, Загреб: Школска књига.
- Радојевић, П. и Радојевић, В. (1987): Методика наставе математике. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

INFORMATICS IN PROGRAMMED TEACHING OF MATHEMATICS FOR PUPILS OF LOWER CLASSES OF PRIMARY SCHOOL

Summary: This paper deals with our effort to present contribution of programmed teaching for the pupils of primary school lower classes, that is to illustrate with concrete examples of the importance and the role of its implementing into traditional way of teaching. There is a great disbalance in relation of pupil-teacher, both in accepting thematic units and their presentation. Exactly from this point of view, it is necessary to stress the contribution of this form of work especially in regard to children of different psycho-physical and motoric abilities.

Key words: *mathematics, programming, linear programming, branch programming, informatics.*

Проф. др Даниел А. Романо⁴⁸
Педагошки факултет у Бијељини

ЈЕДНО ИСТРАЖИВАЊЕ О СТУДЕНТСКИМ КОНСТРУКЦИЈАМА ФОРМУЛЕ СА ЛОГИЧКОМ ИМПЛИКАЦИЈОМ И ЊЕНОМ КОНТРАПОЗИЦИЈОМ

Анстракт: У овом раду излажемо резултате тестирања студената два техничка факултета у Бањој Луци о разумијевању и примјени логичке импликације и њене контрапозиције у једној реалној ситуацији. Ово дјелимично истраживање поткрепљује наше увјерење да популација тестираних студената иако не располаже побољним знањима о тим логичким концептима, ипак има потенцијал да уз орговарајуће подучавање експонира посједовање концептуалних и процесних знања у вези са овим логичким алатима.

Кључне речи: логика, импликација, контрапозиција, доказивање.

УВОД

Студенти многих факултета код нас у оквирима курса Опште математике слушају предавања о Математичкој логици. Према *syllabusu* тих предмета, математичкој логици је посвећено 9 или више часова предавања. При томе се студенти, посредством теме: „Увод у математичку логику“, упознају са:

- Алфабетом математичке логике,
- Аксиомама класичне логике
- Правилима закључивања у логици

и направи се увид у неколико ваљаних формула од посебног интереса за студенте ових студијских група.

Нас је увијек интересовало да ли студенти кондиционалне реченице из колоквијалног језика могу трансформисати у логичке формуле. Да ли препознају шта је довољан а шта потребан услов у тим реченицама? Зашто је ово интересантно питање? У процесу преговарања са реализаторима наставе о својој успјешности, у намјери да експонирају своје способности концептуалног и процесног мишљења али и процедуралних вјештина, студенти понекад имају обавезу да реконструишу неке доказе са предавања.

⁴⁸ bato49@hotmail.com

Овај поступак реконструисања се учи као мали дио курсева Опште математике у којима се студентима презентују елементи „Исказног“ и „Предикатског рачуна“ као подлога за поменуте реконструкције. Сасвим оправдано је покушати установити колико и како та стечена знања долазе до изражаја при студентским реконструисања доказа. Да би се стекао увид у студентска умјећа неопходна за реконструисање и разумијевање математичких доказа, истраживали смо студентска разумијевања формула у којима се појављује импликација. У овом тексту ми нудимо прикупљене показатеље као основу у трагању за одговорима на питања о студентим способностима конструисања формула од понуђених кондиционалних реченица о једној реалној ситуацији.

КОНЦЕПТ ЛОГИЧКЕ ИМПЛИКАЦИЈЕ

Импликација као логички везник, односно као логичка операција је најзначајнији логички концепт и својом значајношћу знатно превазилази остале логичке. Свако математичко тврђење се исказује на слиједећи начин: „Ако је ***H*** (Хипотеза), онда је ***T*** (Тврђење)“. Томе одговара формално појимање импликације: $H \Rightarrow T$. Она се чита и на један од слиједећих начина:

- *H* је довољан услова за *T*;
- *T* је потребан услов за *H*;
- *H* имплицира *T*;
- Ако је *H*, онда је *T*;
- Из *H* слиједи *T*;
- Из претпоставке *H* може се дедуковати закључак *T*.

О концептима логичке импликације погледати текстове Hoyles, C. and Kuchemann, D. (2002), Kuchemann, D. and Hoyles, C., (2002) и Saguillo, J. M., (2002).

МОТИВАЦИЈА

Многи истраживачи математичког образовања (на примјер, Milbou, L., Derpez, J. and Laenens, R., (2013)) исказују увјерење да подучавање логике помаже ученицима / студентима у квалитетнијем развоју њихових математичких умјећа. Истовремено, у истом тексту, истиче се да знатан број ученика / студената има проблема у разумијевању неких аспеката логике. У том смислу, на примјер, Лин, Ли и Ју у тексту Lin, F.L., Lee, Y.S. and Wu, J.Y. (2003) износе податак да 80% од 202 тестираних ученика, старости између 17 и 20 година, не располажу знањима негирања квантификатора егзистенције, а да код више од 70% тестираних ученика недостаје концептуално разумијевање доказа контрадикцијом. Међутим, исти аутори износе своје увјерење да постоји могућност да се таквим

ученицима помогне да разумију овај поменути концепт доказивања и да га примјењују у реалним ситуацијама.

Наше дугогодишње наставничко искуство подржава наше увјерење да студенти првих година техничких факултета код нас са повећаним потешкоћама разликују дефиниције концепата математичких објеката и процеса од изјава (теорема) у којима се региструју особине тих концепата. Ове последње су увијек облика импликације.

Логичка импликација има фундаменталну улогу у већем броју аспеката рационалног живота. Разумијевање елемената импликације, и њене контрапозиције, омогућава уочавање узрочно-последичних веза кондиционалних изјава колоквијалног језика. У бити, разумијевање неког текста у намјери да се понуди одговор на постављено питање, подразумева да се разумије окружење из којих би требало дедуковати неке закључке.

ТЕОРИЈСКА ЗАСНОВАНОСТ

У многим областима математичког образовања има основа за истраживања како студенти остварују разумијевање фундаменталних математичких структура и веза унутар њих. Многи аутори (на примјер, Hoyles, C. and Küchemann, D. (2002)) истичу да је недовољан број истраживања о томе како студенти разумију структуре логичких релација, а посебно логичке импликације.

Предавачи универзитетских курсева Calculusa често укључују неке од елемената формалне логике у те курсеве. Наравно, не постоји универзална сагласност како би то требало радити. Сусана Еп (Susanna S. Epp) у тексту (Epp, 2003) наводи да, "Верујем у представљање логике на начин који је непосредно повезује са језиком, са стварним свијетом и са математичким стварима." (стр. 895). Међутим, неки истраживачи математичког образовања тврде да постоји несклад између формалног размишљања и природног размишљања. (погледати на примјер текстове Ayalon, M. and Even, R. (2008a) и Ayalon, M. and Even, R. (2008b) Мајкла Ајалон и Рухаме Ивен (Ayalon and Ruhama). Има и оних који мисле да логика не мора бити експлицитно уведена иопште. На примјер, Гила Хан и Мајкл де Вилерс (Gila Hanna, Michael de Villiers) у тексту Hanna, G. and de Villiers, M. (2008) наводе: "Остаје нејасно каква корист долази од подучавање студената елементима формалне логике, због тога што многи математичари су спремни признати да се ретко користе формалном логиком у својим истраживањима." (стр 311.). Ени Селден и Џон Селден (Annie Selden and John Selden) у тексту Selden, J. and Selden, A. (2009) износе тврдњу да се "логика не појављује унутар доказа онолико често колико би се то могло очекивати ... " (стр. 347). Ова различита мишљења сугеришу да би било корисно додатно испитати улогу логике у студентким разумијевањима математичких доказа. Прегледавањем диступне литературе стиче се утисак да је таквих

истраживања спроведено много мање него то ова парадигма заслужује. (погледати, на примјер, мастер тезу Baker, S. (2001) Скота Бејкера (Scott Baker), или текст Chin, E.-T., and Tall, D. (2002) Ер-Цунг Чина и Дејвида Тола (Erh-Tsung Chin, David Tall). Ланс Рипс (Lance J. Rips) гледа на доказивање на нешто више софистициранији начин: "На најуопштенијем нивоу, формални доказ је коначан слијед реченица у којем свака реченица је или премиса, или аксиом логичког система, или реченица која слиједи из претходних реченица уз кориштење правила закључивања" (Rips, L. J. (1994), стр. 34). Посебну пажњу скрећемо читаоцима на текстове Hoyles, C. and Kuchemann, D. (2002), Kuchemann, D. and Hoyles, C., (2002), Целије Хојлес и Дитмара Кучемана (Celia Hoyles and Dietmar Kuchemann) те текст Deloustal-Jorrand, V., (2004) Вирђиније Дилустал-Жоранд (Virginie Deloustal-Jorrand) али и дисертације Ко Жи Лија (KoSze Lee) [KoSze Lee (2011)] и Милоша Савића Savic, M., (2012).

УЧЕСНИЦИ И ИСТРАЖИВАЧКИ МИЉЕ

Ово истраживање је рађено у два одвојена дијела: Испитивањем (06.11.2014.) популације прве године студената Технолошког факултета Универзитета у Бањој Луци (72 студента подијељена у четири групе) и Испитивањем (07.11.2014.) дјелимичне популације прве године студената Машинског факултета истог универзитета (40 студената подијељених у пет група). Подијела у групе је непожељну комуникацију између студената за вријеме тестирања смањила на најмању могућу мјеру.

ЦИЉЕВИ ИСТРАЖИВАЊА

Уважавајући резултате знатног броја истраживања о знањима математике свршених ученика средних школа код нас и прихватајући, као последицу тог уважавања, да кандидати не располажу логичким вакабуларом у својим когнитивним равнима, занимало нас је да ли тестирани кандидати располажу здраворазумским способностима разумијевања и употребе логичке импликације у једној реално могућој ситуацији.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У оквирима улазног теста из Математике 1 студентима су постављени између осталих и слиједећи задатак:

Задатак 2. Дате су изјаве:

- (1) Ако сам добро спремио /ла градиво из Математике 1, положићу овај улазни тест из Математике 1.
- (2) Ако не положим овај тест из Математике 1, онда нисам добро спремио /ла градиво из Математике 1.

(3) Нисам положио / ла овај улазни тест из Математике 1, јер нисам добро спремио / ла градиво из Математике 1.

Означивши варијаблама (великим штампаним словима латинске абецде А, В, ...) атоме у претходним реченицама, запиши те реченице формулама.

Циљеви овог задатка су били установљивање студентских умјећа;

(а) Разумијевање концепта елементарних (атома) и неелементарних логичких формула;

(б) Препознавање атома;

(в) Употребе логичких везника;

(г) Реконструкција (неелементарних) формула од атома на основу датих изјава;

и

(д) Препознавање хипотезе и консеквента у контекстуалним импликацијама за који вјерујемо да нам омогућавају установљивање математичких умјећа: *Разумијевање концепата, Стратегијске компетенције, и Адаптивно закључивање.*

Задаци су вредновани на начин да у утврђивању студентске успјешности омогућавају примјену технологије „дио по дио анализе“ (chunk-by-chunk analysis). О елементима технологије „дио по дио анализа“ (chunk-by-chunk analysis) погледати Савићев текст *Savic, M., (2012)*, или Милеров текст *Miller, G. (1956)*. Очекивани одговори на постављена питања у задацима подијељени су у самосталне дијелове који се више не могу разлагати:

1. Ознака \emptyset (празан скуп) значи да кандидат није понудио никакве информације као одговор на постављено питање.
2. Ознака 0 (нула) значи да су информације које је кандидат понудио потпуно неприхватљиве као валидан одговор на постављено питање.

РЕЗУЛТАТИ

Означимо словом A атом „Добро сам спремио / ла градиво из Математике 1.“, а словом B атом „Положио сам овај улазни тест из Математике 1.“

Питање **П1**: Препознавање формуле $A \Rightarrow B$.

Успјешност	1	0	\emptyset	Σ
Број	43	58	11	112
Фреквенција (%)	38.40	51.78	9.82	100

Табела 1. Дистрибуција прихватљивих одговора на питање П1. ($N = 112$)

Питање **П2**: Препознавање изјаве (2) у облику формуле $\neg B \Rightarrow \neg A$ као контрапозиције конструисане формуле $A \Rightarrow B$ у питању П1.

Успјешност	1	0	∅	Σ
Број	30	71	11	112
Фреквенција (%)	26.79	63.39	9.82	100

Табела 2. Дистрибуција прихватљивих одговора на питање П2. ($N = 112$)

Питање П3: Узрочни везник **јер** у изјави (3) би требало да омогућава препознавање дијела „Нисам добро спремио / ла градиво из Математике 1“, у облику $\neg B$, као довољног услова за закључак „Нисам положио /ла овај узасни тест из Математике 1“ у облику $\neg A$. Дакле, требало би да кандидати ову изјаву конструишу у облику формуле $\neg B \Rightarrow \neg A$.

Успјешност	1	0	∅	Σ
Број	8	93	11	112
Фреквенција (%)	7.14	83.04	9.82	100

Табела 3. Дистрибуција прихватљивих одговора на питање П3. ($N = 112$)

Исказивање вјештина трансформација кондиционалних колоквијалних реченица реалне ситуације у логичке формуле битно зависи од комплексности понуђених реченица. Препознавање импликација типа $A \Rightarrow B$ реализовано је скромним успјехом (П1: 38.40%), док је контрапозиција импликације из Питања П1 препозната са врло скромним успјехом (П2: 26.79%). Препознавање одговарајуће логичке формуле изјавном условном реченицом (3) у постављеном задатку је екстремно скромно (П3: 7.14%). Ови резултати потврђују тврдње које се појављују у доступној литератури о потешкоћама студентског разумијевања конструисања логичке импликације и њеног инверза.

ЗАКЉУЧНЕ ОПСЕРВАЦИЈЕ

Иако је ова наша студија само иницијалног катактера са намјером да се стекне увид у студентска умјећа разумијевања поменутих концепата, два закључка се намеће сам по себи: Свршени ученици средњих школа могу да прихвате концепте логичке импликације и њене контрапозиције без већих потешкоћа. Студенти прве године техничких факултета уз адекватно подучавање елементима логике у најопштијој форми и учењем тих елемената, процјењује се, могли би експонирати значајније израђена когнитивна умјећа која се односе на разумијевање и употребу логичког алата импликације и њене контрапозиције.

Литература

- Ayalon, M. and Even, R. (2008a). Deductive reasoning: In the eye of the beholder. *Educational Studies in Mathematics*, 69, 235-247.
- Ayalon, M. and Even, R. (2008b). Views of mathematical educators on the role of mathematics learning in the development of deductive reasoning. In O. Figueras, J. L. Cortina, S. Alatorre, T. Rotano, and A. Sepulveda (Eds.), *Proceedings of the Joint Meeting of PME 32 and PME-NA XXX, Vol. 2* (pp. 113-120). Mexico: Cinvestav-UMSHN.
- Baker, S. (2001). Proofs and logic: An examination of mathematics bridge course proofs. *Unpublished master's thesis*. Cookeville, TN: Tennessee Technological University.
- Chin, E.-T., and Tall, D. (2002). Proof as a formal procept in advanced mathematical thinking. In F.-L. Lin (Ed.), *Proceedings of the International Conference on Mathematics: Understanding Proving and Proving to Understand* (pp. 212-221). Taipei, Taiwan: National Taiwan Normal University.
- Deloustal-Jorrand, V., (2004): Studying the mathematical concept of implications through a problem on written proofs, *Proceedings of the 28th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol 2 pp. 263–270.
- Epp, S. S. (2003). The role of logic in teaching proof. *MAA Monthly*, 110, 886-899.
- Hanna, G., and de Villiers, M. (2008). ICMI Study 19: Proof and proving in mathematics education (Discussion document). *ZDM-The International Journal of Mathematics Education*, 40(2), 329-336.
- Hoyles, C. and Küchemann, D. (2002), Students' Understandings of Logical Implication, *Educational Studies in Mathematics*, 51(3), 193-223.
- Kuchemann, D. and Hoyles, C., (2002), Students' understanding of a logical implications and its converse, *Proceedings of the 26th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, 2002 Vol. 3 pp 241–248
- KoSze Lee (2011), *Student's logical reasoning and mathematical proving of implications*, Ph.D. Michigan State University.
- Lin, F.L., Lee, Y.S. and Wu, J.Y. (2003). Students' understanding of proof by contradiction. In N.A. Pateman, B.J. Dougherty and J.T. Zilliox, (Eds.) *Proceedings of the 27th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education* (Vol. 4, pp. 443-450). Honolulu, Hawaii: University of Hawaii.
- Milbou, L., Deprez, J. and Laenens, R., (2013), A study on the reintroduction of logic in secondary schools, In: *International conference 'The future of education', 3th edition*, Florence, Italy, 13-14, June 2013, Libreriauniversitaria.it Edizioni, Доступно на адреси: <http://conference.pixel-online.net/FOE/conferences/foe2013/conferenceproceedings.php>
- Miller, G. (1956). The magical number seven, plus or minus two: Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63(2), 343-355.

- Rips, L. J. (1994). *The psychology of proof: Deductive reasoning in human thinking*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Saguillo, J. M., (2002): Conception of logical implications, *Logica Trianguli*, 6, 41-67
- Savic, M., (2012): *Proof and Proving: Logic, Impasses, and the Relationship to Problem Solving*; Ph.D. New Mexico State University, 2012.
- Selden, J. and Selden, A. (2009). Teaching proof by coordinating aspects of proofs with students' abilities. In D. A. Stylianou, M. L. Blanton, & E. J. Knuth (Eds.), *Teaching and learning proof across the grades* (pp. 339-354). New York, NY: Rutledge.

A RESEARCH ON STUDENTS CONSTRUCTIONS OF FORMULAE WITH LOGICAL IMPLICATIONS AND ITS CONTRA-POSITION

Summary: *This paper presents testing results of the two Technical faculties in Banja Luka on understanding and application of logical implication and its contraposition in a real situation. This partial research confirms our belief that the population of tested students although does not owe enough knowledge about these logical concepts, anyway, still has a potential to, with corresponding teaching, show that they have conceptual and processing knowledge in relation to these logical tools.*

Key words: *logics, implications, contraposition, proving.*

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Проф. др Невенка Зрнзевић⁴⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Јована Зрнзевић⁵⁰

Факултет спорта и физичког васпитања у Нишу

Вуко Лакушић, МА⁵¹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

РАВНО СТОПАЛО – НАЈЧЕШЋИ ДЕФОРМИТЕТ КОД УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

***Апстракт:** Систематске контроле показују да више од 80% школске популације има телесне деформитете. Најчешћи деформитет који се јавља код ученика млађег школског узраста су равна стопала, која неповољно утичу на физичко и психичко стање ученика. Ученици код којих су утврђени деформитети стопала не могу се излагати већим физичким напорима, али се њихово здравље и држање може битно поправити специјалним вежбањем. Превентивна улога учитеља је да допринесе спречавању настанка деформитета свесним и систематским извођењем наставе физичког васпитања. Основна терапија у кориговању равних стопала је примена корективне гимнастике за јачање мишића стопала. Вежбе треба да буду довољно снажне и правилно изведене како би дале задовољавајуће резултате и треба их примењивати најмање две године.*

***Кључне речи:** равна стопала, корективна гимнастика, вежба, ученици.*

УВОД

Систематске контроле телесне развијености деце које се спроводе сваке школске године у већини школа у Србији, показују да је у порасту број ученика нарушеног здравља (посебно градске деце), као и оних лошег телесног држања и са телесним деформитетима. На основу извесних показатеља лоше телесно држање је уочено код 78-90% школске деце. Откривање телесних деформитета спада у надлежност стручњака школске медицине, који увид у стање учениковог здравља и телесног статуса успоставља само једном годишње а сада још и ређе. Због тога је потребно у систем контроле укључити и учитеља који је непрекидно у контакту са својим ученицима и који може једноставним методама уочити промене настале због нарушавања телесног држања или здравља. Учитељ савесним и

⁴⁹ nevenkazrnzevic@gmail.com

⁵⁰ jovana.zvrky@gmail.com

⁵¹ vukolakusic@gmail.com

систематским извођењем наставе физичког васпитања у највећој мери доприноси спречавању настајања телесних деформитета код ученика.

У развоју деце влада одређена поступност и континуираност, а један од важних показатеља правилног развоја деце сматра се статус свода стопала. Савремени услови живота и полазак деце у школу битно утичу на смањену физичку активност што доводи до различитих деформитета, нарочито деформитета стопала, који неповољно утичу на физичко и психичко стање људи.

УТВРЂИВАЊЕ ДЕФОРМИТЕТА СТОПАЛА

Нормално стопало се ослања о подлогу петом, главицама прве и пете кости доножја и својом спољном ивицом. Унутрашња страна стопала не додирује подлогу и представља свод стопала.

Стопало је важан функционални део човечјег организма, који се у току еволуције формирао и омогућио човеку стајање, ходање, трчање и скакање. Нарушавање анатомске структуре стопала доводи до појаве деформитета код деце, а најчешће се јављају спуштени сводови и равна стопала. На појаву ових деформитета утиче пре свега наследни фактор, али и смањена активност мускулатуре стопала. Неки од фактора који доприносе бржем спуштању свода стопала могу бити и претерана гојазност у периоду развоја (што је данас честа појава због начина исхране), јер стопала која трпе велики терет нису у стању да издрже прекомерну тежину без последица, потом слабост организма после прележаних болести, неудобна обућа, нагли раст, неправилно држање тела, дуго стајање итд.

Данас је све већи број ученика који се ослобађа редовне наставе физичког васпитања. Ученици код којих су утврђени деформитети стопала не могу се излагати већим физичким напрезањима, али се њихово здравље и телесно држање може битно поправити специјалним вежбањем. Савремена настојања, како у свету, тако и код нас, иду у правцу непотпуног ослобађања деце физичког вежбања, већ њиховог издвајања у групе за специјално вежбање.

Превентивна улога наставника физичког васпитања је да услове рада учини што адекватнијим, да допринесе спречавању настанка деформитета код ученика пре свега савесним и систематским извођењем наставе физичког васпитања, како кроз редовне часове, тако и кроз различите форме активног одмора и рекреације. Циљ овог рада је пружање помоћи учитељима како применом најједноставнијих метода могу установити поремећај на стопалима и како применом одређених вежби могу вршити корекцију.

Промене на стопалу код највећег броја деце углавном су почетног степена, те се посебно одабраним комплексом вежби веома успешно може супротставити овој деформацији и у највећем броју случајева спречити њен даљи развој. Ако родитељи посвете довољно пажње посматрању дечијих стопала могу да уоче ако постоји деформитет. Деформитети се могу препознати и по томе што су деца неспретна, често се саплићу када ходају,

газе стопало са другим стопалом, падају. Такве ситуације се обично завршавају тако што родитељи вичу на дете: пази како идеш, буди активнији, буди овакав или онакав, а дете се онда само уплаши и психички оптерети да хода неспретно.

Наслеђивање обуће од старије браће и сестара није препоручљиво јер када се стопало формира, деформитети се могу лакше појавити од наслеђене обуће. Родитељи често купују већу ципелу деци да дуже траје. Може се купити пола броја до број већа, али не више. Све у свему, битно је да постоји свест родитеља да контролишу дечија стопала, да воде децу код стручњака, да купују адекватну обућу и да буду упорни радећи вежбе са децом које им стручњаци препоруче.

Веома је битна сарадња родитеља којима ће наставник објаснити значај примењивања вежби за корекцију почетног спуштања свода стопала. Важно је да деца и код куће свакодневно изводе показане вежбе, јер је сигурно да ће тада учинак бити још већи.



Слика 1. Нормално и равно стопало

Откривање деформитета стопала код ученика спада првенствено у надлежност стручњака школске медицине, али наставним програмом физичког васпитања од учитеља и наставника тражи се основно познавање манифестације телесних деформитета и поступака за њихово ублажавање или отклањање. Ученике са уоченим деформитетом стопала учитељ упућује код школског лекара, а потом на специјалистички преглед. Крајњу дијагнозу, односно процену оштећења и даљи третман даје лекар специјалиста (ортопед или физијатар).

Када је потпуно изражена ова деформација може да буде врло непријатна јер ствара низ тегоба од којих су најчешће следеће:

- болови у самом стопалу,
- болови у потколеницама који настају због истезања мишића,
- болови у лумбосакралном делу који настају због реакције компензације статичког положаја,
- брз замор при стајању и ходању,
- осећај тесноће обуће који настаје због издужења свода стопала,
- циркуларни поремећаји са стварањем отока око скочног зглоба.

У циљу утврђивања степена деформације користе се следеће методе:

- преглед (инспекција), и
- техничка помагала.

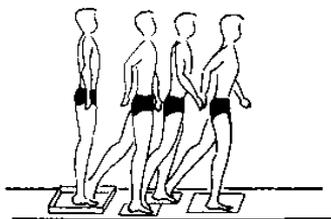
Код прегледа треба приступити анализи изгледа стопала. Стопало треба посматрати са предње, задње, бочних страна, као и са дорзалне и плантарне стране.

Као техничка помагала могу се употребљавати посебни апарати као што су:

- подометар (подоскоп) за директно визуелно посматрање табанске површине,
- планограм на бази отиска индига или мастила,
- рентгенско сликање за посматрање коштане структуре стопала и
- магнетна резонанца.

У последње време се предност даје магнетној резонанци која је најпоузданија и не оштећује организам деце и одраслих.

С обзиром да савремене методе прегледа стопала нису доступне свима, предлажемо наставницима физичког васпитања да обаве преглед најједноставнијом методом – методом планограма, како би на време уочили деформитете стопала код школске деце и предузели одговарајуће мере за њихову корекцију. За узимање отисака стопала користи се лимена посуда правоугаоног облика са врло малим бочним зидовима, димензија 45-60 x 25-40cm и висином бочних страна 3-5cm. На дно посуде постављен је филц обложен газом у неколико слојева, тако да служи као јастуче за печате, а затим се натопи неком неутралном бојом која се лако брише, а најчешће се у пракси употребљава плаво или црвено мастило. Испред те посуде која се налази на поду треба ставити два табака чисте хартије. Када се све припреми, особа којој се узимају отисци стопала стоји испред посуде боса, најпре стаје једном, па другом ногом у посуду, тако да се табани навлаже бојом, а затим искорачи једном па другом ногом на хартије које смо поставили испред. Искорак за време узимања отисака треба да буде што природнији и да одговара нормалном ходу. Преко хартије остаје отисак стопала на коме треба одмах написати име и презиме како се отисци не би помешали.

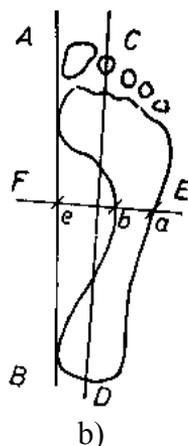
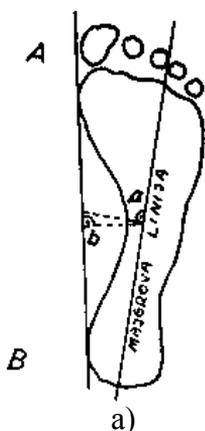


Слика 2 и слика 3. Узимање отисака стопала

На тако добијеном отиску – плантограму видеће се, уколико постоји, одступање од нормале. Гумачењем плантограма одређује се колики је степен спуштености стопала. У циљу утврђивања степена, у пракси се најчешће користе Тхомсен-ова и Чижин-ова метода.

Thomsen-ovom методом се добија проценат спуштености стопала. На отиску, најистуреније делове пете и метатарзуса спојити линијом АВ на унутрашњој страни. Затим кроз идеалну средину пете повући линију која дотиче латералну ивицу III прста (Mauger-ова линија). Од Mauger-ове линије до најужег дела уздужног свода на плантограму, повући нормалу и измерити њену вредност (»а«). Из темена нормале »а« повући другу нормалу према линији АВ и измерити и њену вредност (»б«). Индекс спуштености стопала ће се добити када се ове две вредности поставе у однос:

$$I = \frac{a}{b} \times 100 = \quad \% \text{ спуштености стопала (Слика 4a)}$$

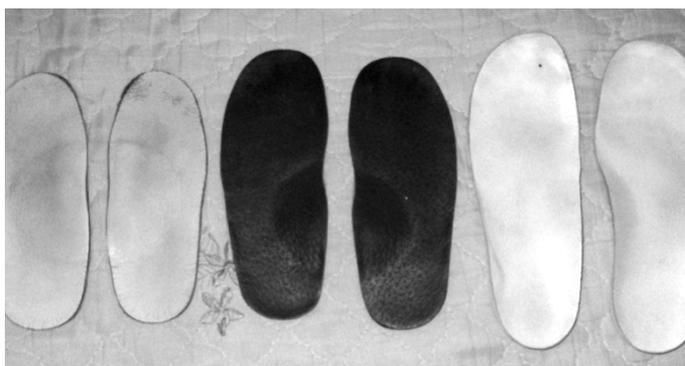


Слика 4. Степен спуштености стопала: а) Thomsen-ова метода и б) Čižin-ова метода

За оцену спуштености стопала према Чижину повуче се линија АВ, која спаја најистуренија места на плантограму са унутрашње стране стопала и линија CD која спаја средину другог прста са средином најистуренијег дела задњег лука пете. Линија CD се на половини подели једном управно повученом линијом EF на којој се обележе тачке »а« (на спољној ивици стопала), »б« (на унутрашњој страни спојнице отиска стопала) и »е« (на пресеку са линијом АВ). Измере се дужине »ab« и »be« и поставе у однос:

$$I = \frac{ab}{be} \cdot \quad \text{спуштеност стопала (Слика 4b)}$$

Уколико се ради о израженијем степену спуштања свода стопала, онда је свакако потребна консултација лекара, а затим и примена појединих помагала. Најчешће су у употреби улошци или специјалне ципеле. Ови улошци су од погодног материјала – данас је то све чешће нека лака пластична или силиконска маса, тако да се може ставити у обућу коју дете носи, а да му не смета при нормалном ходу. Да би се стопало правилно развило и ојачало, најважније је да дете хода босонога у природи, пре свега по шљунку или кори од дрвета. Обућа треба да буде удобна и лагана, са широким предњим делом, због правилног развоја прстију и без високих потпетица (од 2 до 3cm) како би ослонац телу био равномерно распоређен по читавом стопалу. Додатни улошци се не препоручују јер вештачки одржавају свод стопала и још више слабе мишиће.



Слика 5. Улошци

Најефикаснија је комплексна примена уложака и вежби, јер ће улошци у тој ситуацији имати задатак да очувају оно стање које је вежбањем постигнуто.

ВЕЖБЕ ЗА КОРЕКЦИЈУ РАВНИХ СТОПАЛА

Основна терапија у кориговању равних стопала је примена корективне гимнастике за јачање мишића стопала. Вежбама се враћа тонус, мишићна снага, еластичност и успоставља се динамичка равнотежа између мишићних група.

Како би се спречила прогресија деформитета и постигла корекција неопходно је да деца раде вежбе за јачање мишића стопала сваког дана у трајању од 10-15 min. Вежбе треба да буду довољно снажне и правилно изведене како би дале задовољавајуће резултате. Досадашња истраживања су показала да вежбе треба примењивати најмање две године, јер краће вежбање не даје значајнија побољшања.

Опис вежби, представља део програма за корекцију равних стопала који се спроводи у "Центру за корективну гимнастику и физикалну терапију". Потпун програм се састоји из 39 вежби, где се свака вежба изводи са по 10 понављања.

I

Снимак бр 1.

Из седећег положаја са опруженим коленима и затегнутим стопалима према лицу савијамо прсте.



II

Снимак бр 2.

Савијеним прстима на једној ноzi додирујемо колено друге ноге и враћамо у почетни положај.

III

Снимак бр 3.

Из почетног положаја са затегнутим стопалом савијамо и опружамо прсте.



IV

Снимак бр 4.

Из почетног положаја савијамо и подижемо прсте.

V

Снимак бр 5.

Ходамо на петама са савијеним прстима.



ЗАКЉУЧАК

Општа слабост мускулатуре у целини или појединих мишићних група доводи до смањења кретне способности и смањења функције целог организма, што за последицу има појаву дегенеративних стања, атрофију мишића и појаву постуралних поремећаја који се могу испољити и у виду трајног инвалидитета.

Због недовољне физичке активности деца данас све чешће обољевају и суочавају се са различитим телесним деформитетима. Наш организам је комплексан и ако не лечимо деформитете на стопалима јавиће се компликације на коленима, куковима, кичми. „То што се не лечи у приземљу пење се од спрата до спрата“.

С обзиром да стопало игра важну улогу у статисти човека треба настојати да се сви његови важни морфолошки детаљи региструју. Имајући у виду озбиљност проблема, за правилну терапију неопходан је тимски рад. По завршеном расту санирају се само последице деформитета који нису на време сагледани. Улога професора физичког васпитања, као и лекара-специјалисте физијатра, затим родитеља па и саме деце од изузетног је значаја. Многи деформитети, а не само деформитети стопала, били би отклоњени уколико би се са вежбањем почело правовремено и истрајало у томе.

У отклањању деформитета код деце предшколског и млађег школског узраста треба користити игру, јер је опште позната да се деца са телесним деформитетима повлаче у себе, избегавају друштво. Кроз игру деца лакше подносе процес рехабилитације, посвећују јој се свим својим бићем, лакше се социјализују, имају осећај прихваћености. Игра им не дозвољава да се повлаче у себе.

Осим физичког вежбања не треба занемарити ни друга средства која могу бити од користи у решавању ове проблематике.

Педагози физичке културе који раде са децом од предшколског узраста преко основне и средње школе све до факултета морају учинити све да очувају и развијају локомоторни апарат деце и спрече настанак телесних деформитета.

Литература

- Бижаца, Ј., и Кучић, Р. (1999): Повезаност неких специфичних педагошких оптерећења с патолошким промјенама стопала у дјецe првог до четвртог разреда основне школе. У Д. Милановић (Ур.), *Друга међународна знанствена конференција "Дубровник 1999". Кинезиологија за 21стољеће (зборник радова)*. (стр.120 – 122). Загреб: Факултет за физичку културу Свеучилишта у Загребу.
- Ђурашковић, Р. (2002): *Спортска медицина*. Ниш: S.I.I.C.
- Јурас, В., и Станић, Ж. (1979): *Тјелесни одгој ученика оштећена здравља*. Загреб: Школска књига.
- Котуровић, Љ., и Јеричевић, Д. (1976): *Корективна гимнастика*. Београд: Спортска књига.
- Котуровић, Љ., и Јеричевић, Д. (1980): *Кинезитерапија*. Београд: Спортска књига.
- Косинац, З. (1995): *Спуштено стопало – Pes planovalgus*. Мјере и поступци у третману спуштеног стопала. Сплит: Cosmomedicus – Студио.
- Маринковић, А., и Петровић, Д. (1971): *Тјелесни одгој*. Београд: Интерпрес.
- Prugarić, S. (1994): *Stopalo. Pedološki praktikum*. Split: Exkatedra tvrtke "Ortopedica" – Sweden.
- Стојановић, М. (1977): *Биологија развоја човека са основама спортске медицине*. Београд: Факултет за физичко васпитање.
- Томић, Д. (1969): *Вежбе обликовања*. Београд: НИП Партизан.

FLATFOOT - THE MOST COMMON DEFORMITY IN JUNIOR PUPILS

Summary: Systematic check-ups show that more than 80% of school population has physical deformities. The most common deformity found in junior pupils are flatfoot, which has negative effect on physical and psychological state of the pupils. Pupils with diagnosed foot deformity cannot be exposed to stronger physical efforts, but their health and posture can be improved by special training. Preventive role of teachers is to contribute to deformity prevention and systematic way of teaching physical education. Basic theory in correcting flatfoot is the use of corrective gymnastics for strengthening the foot muscles. Exercises should be intensively and correctly performed in order to give satisfying results and should be done for at least for two years.

Key words: flatfoot, corrective gymnastics, exercise, pupils.

Мр Драгана Васиљевић⁵²

ОШ "Свети Сава" Бијељина

Тихана Вукичевић

Маја Стоисављевић

Педагошки факултет у Бијељини

СТАЊЕ УХРАЊЕНОСТИ УЧЕНИКА МЛАЂЕГ ШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Апстракт: Подаци Светске здравствене организације (WHO) говоре да је у свету свако десето дете гојазно, што представља један од највећих глобалних проблема са којим се савремено друштво сусреће. Спроведено истраживање имало је за циљ да испита стање ухрањености на основу Индекса телесне масе (BMI) код деце школског узраста. Истраживање је било трансверзалног карактера, а узорак испитаника изведен је из популације ученика школског узраста са територије града Бијељине. Мерењу је подвргнуто 290 испитаника, и то: 142 дечака и 148 девојчица млађег школског узраста. Резултати истраживања указују на постојања статистички значајних разлика у свим узрасним категоријама и код дечака и код девојчица. BMI се код оба пола налази у границама нормале и не представља опасност од прекомерне гојазности код ученика. Обзиром да је познато да гојазност у дечијем и адолесцентном узрасту има значајан утицај на морталитет у одраслом периоду живота битно је правилно разумети овај проблем како би се са што већим успехом превентивно деловало на појаву прекомерне телесне масе код деце.

Кључне речи: антропометријска мерења, индекс телесне масе, стање ухрањености, ученици.

УВОД

Гојазност, као глобални проблем 21. века прогресивно расте код деце широм света (Rossner, 2002). Алат који се највише примењује приликом процене ухрањености деце јесу антропометријска мерења, где на основу параметара телесне масе, телесне висине, BMI, и кожних набора може да се одреди да ли дете има повећану телесну масу или пак смањену (Himes, 1991; WHO, 1995; Janssen, Katzmarzuk, Ross 2004; Mitrović, Pelemiš, M., Pelemiš, V., 2014). Поред набројаних метода за процену гојазности, у свету али и код нас користе се и друге методе које подразумевају прецизније резултате телених масти у организму, какве су DXA (која омогућава изузетно прецизну методу

⁵² vasiljevicd770@gmail.com

за мерење телесног састава и гојазности), хидродензиометрија, плетизмографија, ВІА (Биоелектрична импеданца), компјутеризована томографија (Goran et al., 1993; Schaefer et al., 1994; Goran, Toth, Poehlman, 1998). Најчешћа метода која се користи за процену телесног састава на великим популацијама јесте метода ВМІ (eng. Body Mass Index) која представља однос телесне тежине подељен са висином на квадрат (Micozzi et al., 1986; Smalley et al., 1990). Постоји значајна повезаност индекса телесне масе са релативном гојазношћу код деце и адолесцената, те, самим тим он представља најпогоднији алат за мерење релативне гојазности (Bellizzi, Dietz, 1999). Индекс телесне масе прилагођен је узрасту и полу тако да се на основу добијеног коефицијента индивидуа категорише у складу са стандардизованим ВМІ таблицама за узраст и пол (Cole, 1991), где за старију популацију постоје референтне ВМІ карте, док се код деце примењују референтне перцентилне вредности које варирају у зависности од узраста и пола. Овај начин процене ухрањености се заснива на тежини и не прави разлику између масног ткива и мишићне масе, што у глобалу представља недостатак ове методе када се врши процена потхрањености или прекомерне ухрањености (Cole et al., 2007).

Посматрајући вредности ВМІ, телесни састав код деце варира у зависности од пола, старости, зрелости, расе, висине, телесне масти (Hannan et al., 1995; Daniels, Khoury, Morrison, 1997; Horlick, 2001; Taylor et al., 2002). Истраживања говоре да је ВМІ код мршавије деце бољи предиктор мишићне масе него масног ткива (Freedman et al., 2005). Преваленца гојазности код дечије популације повећана је три пута у најразвијенијим државама задњих 20 ак година, где се сматра да ће такво стање имати бројне негативне последице по здравље у будућности (Ebbeling, Pawlak, Ludwig, 2002).

Гојазност, односно прекомерна ухрањеност деце и одраслих има изузетан јавни значај обзиром да је повезана са многим кардиоваскуларним болестима, хипертензијом, дијабетисом, који су водећи узрочници морталитета у одраслом периоду у развијеним земљама (Hoffmans, Kromhout, Coulander, 1989; Holbrook, Wingard, Barrett-Connor, 1990; Sjostrom, 1992). Телесна тежина у младости има значајан предиктивни фактор у старости (Abraham, Collins, Nordsieck, 1971). Подаци сугеришу да је прекомерна телесна маса у Европи код деце у сталном порасту задње три деценије, а да се то посебно манифестује у јужним Европским земљама (Lobstein, Frelut, 2003). Смањење телесне масе у одраслом добу подразумева више могућности, од побољшања у прехранбеним навикама, повећаног нивоа физичке активности, модификације понашања, узимање медикамената, и као последња и најмање пожељна метода јесте хируршка интервенција. Ове могућности се могу примењивати појединачно или комбиновано. За децу се препоручује да се превасходно ослоне на исхрану и физичку активност а

никако на узимање медикамената или хируршке интервенције како би смањили телесну масу (Yanovski, J. A., Yanovski, S. Z., 2003).

Циљ овог трансверзалног истраживања био је да се испита стање ухраћености на основу ВМІ код деце млађег школског узраста за оба пола.

МЕТОД

Овом истраживачком студијом обухваћено је 290 испитаника, оба пола од којих је 142 дечака и 148 девојчица, млађег школског узраста. Мерење је спроведено у једној временској тачки, у периоду од 1.9.2014. до 30.9.2014. године на подручју града Бијељине (Република Српска). Истраживању су подвргнути ученици првог, другог, трећег и четвртог разреда основне школе "Свети Сава" и основне школе "Вук Караџић" Бијељине. Њима је мерено пет антропометријских мера: *Телесна висина*, Телесна маса, Кожни набор трбуха, Кожни набор надлактице и Кожни набор леђа. На основу вредности *Телесне висине* и *Телесне масе* утврђено је стања ухраћености израчунавањем *Индекса телесне масе* по формули $BMI = \frac{m}{h^2}$ (m - телесна маса; h^2 - висина на квадрат), а процена нутритивног статуса је дата према критеријумима Harisona, према Kristiforović – Ilić (2004).

Табела 1. Категоризација стања ухраћености Harison; према Kristiforović – Ilić (2004).

Оцена ВМІ	kg/m ²
ВМІ	Категорија
<16	Озбиљна потхраћеност
16-16,9	Средња потхраћеност
17-18,4	Умерена потхраћеност
18,5-24,9	Нормалан обим ухраћености
25-29,9	Прекомерна тежина
30-39,9	Гојазност
>40	Патолошка гојазност

Телесна висина и телесна маса мерени су уз помоћ уређаја Nikal (који има уграђен антропометар и уз поуздано мерење телесне масе од 0,1 kg мери и телесну висину 0,1 cm). Кожни набори на надлакти, леђима и трбуху мерени су Kaliperom типа Joh Bull.

Добијени подаци обрађени су статистичким методама где су прво израчунати основни дескриптивни параметри (аритметичка средина и стандардна девијација, за све варијабле и за све узрасте, након тога мултиваријатном анализом варијансе (Manova) утврђена је разлика у целокупном субузорку дечака и девојчица, а униваријатном анализом варијансе (Anova) и појединачне разлике за оба пола.

РЕЗУЛТАТИ

Пројекцијом резултата у табели 2, те анализом дескриптивних показатеља уочава се да нису присутна већа одступања дистрибуције од нормалне у анализираним варијаблама, сем у варијаблама кожных набора што је донекле и очекивано обзиром на узраст. Резултати Индекса телесне масе показују да су дечаци у анализираном узорку испитаника били нормално ухрањени. Из резултата униваријатног f теста може се видети да разлике постоје у скоро свим анализираним варијаблама сем у варијаблама за процену кожных набора. Вредности Wilksovog F теста и његова статистичка значајност указују на постојање статистички значајних разлика између анализираних група испитаника на мултиваријатном нивоу ($F=4.008$; $P=0.000$).

Табела 2. Дескриптивна статистика и разлике на мултиваријатном и униваријатном нивоу за дечаке

Дечаци ВАРИЈАБЛЕ	I разред		II разред		III разред		IV разред		F
	AS	S	AS	S	AS	S	AS	S	
Телесна висина	141.8	6.069	145.9	7.201	148.1	6.631	158.1	8.312	25.693**
Телесна тежина	37.12	4.301	39.91	6.080	40.95	11.52	45.98	8.914	8.922**
К. набор надлактица	10.21	3.162	13.39	6.361	13.91	7.402	12.43	7.924	1.816
К. набор леђа	7.23	3.022	9.11	5.221	10.31	7.510	10.02	8.108	1.407
К. набор трбуха	9.73	5.702	12.62	8.701	15.62	12.901	12.80	10.722	1.636
BMI	18.54	3.062	19.37	3.312	20.56	4.203	19.87	3.002	4.878**

F=4.008 P=0.000

Легенда: AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; f – униваријатни f тест; ** - ниво статистичке значајности за униваријатни f тест $p>0,01$; F – мултиваријатни Wilksov тест; P- статистичка значајност мултиваријатног F теста.

Табела 3. Дескриптивна статистика и разлике на мултиваријатном и униваријатном нивоу за девојчице

Девојчице ВАРИЈАБЛЕ	I разред		II разред		III разред		IV разред		f
	AS	S	AS	S	AS	S	AS	S	
Телесна висина	136.9	4.943	145.2	7.903	154.0	4.921	157.1	6.544	55.117**
Телесна тежина	34.88	5.809	38.99	6.807	44.92	6.708	46.35	11.56	12.016**
К. набор надлактица	15.72	6.612	15.92	5.879	15.93	5.597	15.92	7.704	1.009
К. набор леђа	11.69	8.992	12.41	6.834	11.46	6.112	13.71	7.599	0.524
К. набор трбуха	13.42	10.412	17.32	9.998	15.67	8.807	15.83	10.710	0.591
BMI	18.67	4.023	18.58	3.856	18.82	3.258	18.79	3.565	0.883

F=2.403 P=0.013

Легенда: AS – аритметичка средина; S – стандардна девијација; f – униваријатни f тест; ** - ниво статистичке значајности за униваријатни f тест $p>0,01$; F – мултиваријатни Wilksov тест; P- статистичка значајност мултиваријатног F теста.

Увидом у резултате дескриптивних показатеља у табели 3 уочава се нормалност дистрибуције у свим варијаблама, сем у варијаблама за процену кожных набора, где постоје одређена одступања у варијаблама *Кожни набор леђа* и *Кожни набор трбуха*. Индекс телесне масе за овај анализирани узорак је у границама нормалних вредности за децу овог узраста што се коси са савременим светским трендовима где су индекси телесне масе код деце у сталном порасту. Појединачном анализом резултата униваријатног ϕ теста закључује се да нису уочене статистички значајне разлике у пет варијабли, и то: *Кожни набор трбуха*, *Кожни набор надлактице*, *Кожни набор леђа* и *ВМІ*. Посматрањем резултата Wilksovog мултиваријатног F теста може се констатовати да постоје статистички значајне разлике ($p=0.00$) између група испитаница ($F=5.103$; $P=0.000$).

ДИСКУСИЈА

Манифестоване разлике између група говоре о неравномерном развоју морфолошких карактеристика код деце у анализираном периоду, где се уочавају одређена одступања. Показатељи физичког раста телесна маса и телесна висина код деце нису линеарни. Дечаци су на основу испољених разлика хетерогенији од девојчица где се појединачне разлике нису испољиле у већини варијабли. Раст костију у дужину код девојчица је израженији него поткожно масно ткиво, док се код дечака може говорити о уједначеном расту костију и ткива. Девојчице брже улазе у предпубертетску фазу, што је и било за очекивати, на то указују и вредности *Индекса телесне масе* као и варијабле за процену поткожних масти. Телије пре наглог раста прво се пуне течношћу, да би након тога могле да се увећавају, те отуде и не испољене разлике код девојчица у поменутиим варијаблама.

Крајем прошлог века прекомерна телесна маса првобитно се у неким културама интерпретирала као естетски проблем, док у другим она је била синоним идеалне лепоте. Услед технолошког напретка, стварањем друштва где су потребна минимална физичка напрезања, где је хипокинезија широко распрострањена, уз све то и конзумирање брзе, јефтине и нездраве хране, допринело је погодним условима за настанак епидемије гојазности. Вишак килограма код ученика у млађем школском периоду предиктор је срчаних болести у каснијем животном добу. Фактори ризика за болести срца, као што су хипертензија, дислипидемија, поремећај толеранције на глукозу, и васкуларне абнормалности, већ су присутне код гојазне деце (Weiss et al. 2004; Viner et al., 2005; Sinha et al. 2002; Tounian et al. 2001; Berenson et al., 1998).

Нормалне вредности индекса телесне масе за анализиране узорке испитаника, дају нам охрабрење, узимајући у обзир да подаци у Европи и свету нису охрабрујући где аутори наводе да високе вредности индекса телесне масе и прекомерна ухрањеност постају глобални проблем (Troiano, Flegal, 1998). Поред много других фактора, основним факторима стања

ухраћености сматрају се квалитет исхране и физичка активност. Дошло је до драматичног пораста гојазности, нарочито у Сједињеним Америчким Државама, где је забележен и нови тренд гојазности код деце и адолесцената (McTigue et al. 2003). Полно сазревање је веома важан фактор приликом одређивања ВМІ, јер може да доведе до погрешних анализа те је због тога неопходан опрез када се ВМІ користи као предиктор код деце и адолесцената (Bini et al. 2000). Индекси телесне масе су приближно исти за све узрасте што је у складу са резултатима (Pavlovića, 2000), и говори о здравој телесној маси деце која су подвргнута истраживању али и о недостацима када је ВМІ у питању обзиром да он не узима у обзир стање тела код деце, и не може да илуструје проценат масног ткива у односу на мишићну или коштану масу што су основни критеријуми за процену ухраћености.

ЗАКЉУЧАК

Да би се тренд ових резултата и у будућности одржао, потребно је и даље радити на подизању свести о здравом начину живота, те поред упражњавања физичке активности од великог значаја је и здрава исхрана, уједначени оброци, довољан унос воћа као и стварање навика здраве исхране у свим ситуацијама, јер поред најбитнијих здравствених показатеља, гојазност има негативан ефекат и на финансијске показатеље пошто се директни трошкови гојазности процењују у Европи на 2–8% укупних трошкова здравствених фондова. Неопходна су и даља истраживања и на већим узорцима испитаника да би се дошло до конкретнијих закључака, али и до сазнања у ком смеру и на који начин деловати како би се на основу ових или неких поузданијих показатеља превентивно деловало на појаву гојазности код деце.

Литература

- Abraham, S., Collins, G., Nordsieck, M. (1971). Relationship of excess weight in children and adults. *HSMHA Health Reports*, 86(3), 273-284.
- Bellizzi, M. C., Dietz, W. H. (1999). Workshop on childhood obesity: summary of the discussion. *American Journal of Clinical Nutrition*, 70(1-2), 173–175.
- Berenson, G. S., Srinivasan, S. R., Bao, W., Newman, W. P., Tracy, R. E., Wattigney, W.A. (1998). Association between multiple cardiovascular risk factors and atherosclerosis in children and young adults: the Bogalusa Heart Study. *The New England Journal of Medicine*, 338, 1650-1656.
- Bini, V., Celi, F., Berlioli, M. G., Bacosi, M. L., Stella, P., Giglio, P., Tosti, L., Falorni, A. (2000). Body mass index in children and adolescents according to age and pubertal stage. *European Journal of Clinical Nutrition*, 54(3), 214-218.
- Cole, T. J. (1991). Weight-stature indices to measure underweight, overweight and obesity. In: Himes, J. H., ed. *Anthropometric assessment of nutritional status*. New York: Alan R Liss, 83-111.

- Cole, T. J., Flegal, K. M., Nicholls, D., Jackson, A. A. (2007). Body mass index cut offs to define thinness in children and adolescents: international survey. *BMJ*, 335(7612), 194-198.
- Daniels, S. R., Khoury, P. R., Morrison, J. A. (1997). The utility of body mass index as a measure of body fatness in children and adolescents: differences by race and gender. *Pediatrics*, 99(6), 804 – 807.
- Ebbeling, C. B., Pawlak, D. B., Ludwig, D. S. (2002). Childhood obesity: public-health crisis, common sense cure. *Lancet*, 360(9331), 473-482.
- Freedman, D. S., Wang, J., Maynard, L. M., Thornton, J. C., Mei, Z., Pierson, R. N., Dietz, W. H., Horlick, M. (2005). Relation of BMI to fat and fat-free mass among children and adolescents. *International Journal Obesity*, 29 (1), 1 -8.
- Goran, M. I., Kaskoun, M. C., Carpenter, W. H., Poehlman, E. T., Ravussin, E., Fontvieille, A. M. (1993). Estimating body composition in young children using bioelectrical resistance. *Journal Applied Physiology*, 75(4), 1776–80.
- Goran, M. I., Toth, M. J., Poehlman, E. T. (1998). Assessment of research-based body composition techniques in healthy elderly men and women using the 4-compartment model as a criterion method. *International Journal Obesity and Related Metabolic Disorders*, 22(2), 135–42.
- Hannan, W., Wrate, R., Cowen, S., Freeman, C. (1995). Body mass index as an estimate of body fat. *International Journal of Eating Disorders*, 18(1), 91–97.
- Himes, J. H. (1991). *Anthropometric assessment of nutritional status*. New York: Wiley-Liss, Inc.
- Hoffmans, A.F., Kromhout, D., Coulander de, L.C. (1989). Body mass index at the age of 18 and its effects on 32-year-mortality from coronary heart disease and cancer. *Journal of Clinical Epidemiology*, 42(6), 513-20.
- Holbrook, T. L., Wingard, D. L., Barrett-Connor, E. (1990). Sex-specific vs unisex body mass indices as predictors of non-insulin dependent diabetes mellitus in older adults. *International Journal of Obesity*, 14(9), 803-7.
- Horlick, M. (2001). Body mass index in childhood-measuring a moving target. *Journal Clinical Endocrinology and Metabolism*, 86(9), 4059 – 4060.
- Janssen, I., Katzmarzyk, P. T., Ross, R. (2004). Waist circumference and not body mass index explains obesity-related health risk. *The American journal of Clinical Nutrition*, 79(3), 379-384.
- Lobstein, T. J., Frelut, M. L. (2003). Prevalence of overweight children in Europe. *Obesity Reviews*, 4(4), 195–200.
- McTigue, K. M., Harris, R., Hemphill, B., Lux, L., Sutton, S., Bunton, A. J., Lohr, K. N. (2003). Screening and interventions for obesity in adults: summary of the evidence for the U. S. Preventive Services Task Force. *Annals of Internal Medicine*, 139(11), 933-949.
- Micozzi, M.S., Albanes, D., Jones, D. Y., Chumlea, W. C. (1986). Correlations of body mass indices with weight, stature, and body composition in men and women in NHANES I and II. *American Journal Clinical Nutrition*, 44, 725-731.

- Mitrović, N., Pelemiš, M., Pelemiš, V. (2014). Analiza uhranjenosti kod dečaka i devojčica mlađeg školskog uzrasta. *Bijeljinski metodički časopis*, 1, 41-48.
- Pavlović, M. (2000). Ishranjenost dece u Severnobačkom okrugu na osnovu indeksa telesne mase. *Medicinski pregled*, 53(9-10), 493-501.
- Rossner, S. (2002). Obesity: the disease of the twenty - first century. *International Journal of Obesity and Related Metabolic Disorders*, 26(4), 2-4.
- Schaefer, F., Georgi, M., Zieger, A., Scharer, K. (1994). Usefulness of bioelectric impedance and skinfold-thickness measurements in predicting fat-free mass derived from total body potassium in children. *Pediatric Research*, 35(5), 617-24.
- Sinha, R., Fisch, G., Teague, B., Tamborlane, V. W., Banyas, B., Karin, A., Savoye, M., Rieger, V., Taksali, E. S., Berbetta, G., Sherwin, S. R., Caprio, S. (2002). Prevalence of impaired glucose tolerance among children and adolescents with marked obesity. *The New England Journal of Medicine*, 346, 802-810.
- Sjostrom, L. V. (1992). Morbidity of severely obese subjects. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 55(2), 508-515.
- Smalley, K. J., Kner, A. N., Kendrick, Z. V., Colliver, J. A., Owen, O. E. (1990). Reassessment of body mass indices. *American Journal of Clinical Nutrition*, 52(3), 405-408.
- Taylor, R., Jones, I., Williams, S., Goulding, A. (2002). Body fat percentages measured by dual-energy x-ray absorptiometry corresponding to recently recommended body mass index cutoffs for overweight and obesity in children and adolescents aged 3-18 y. *American Journal of Clinical Nutrition*, 76(6), 1416-1421.
- Tounian, P., Aggoun, Y., Dubern, B., Varille, V., Guy-Grand, B., Sidi, D., Giradet, J.P., Bonnet, D. (2001). Presence of increased stiffness of the common carotid artery and endothelial dysfunction in severely obese children: a prospective study. *Lancet*, 358(9291), 1400-1404.
- Troiano, R. P., Flegal, K. M. (1998). Overweight children and adolescents: description, epidemiology, and demographics. *Pediatrics*, 101(3-2), 497-504. PMID: 12224656
- Viner, R. M., Segal, T. Y., Lichtarowicz-Krynska, E., Hindmarsh, P. (2005). Prevalence of the insulin resistance syndrome in obesity. *Archives of Disease Childhood*, 90(1), 10-14.
- Weiss, R., Dziura, J., Burgert, T. S., Tamborlane, V. W., Taksali, E. S., Yeckel, W. C., Karin, A., Lopes, M., Savoye, M., Morrison, J., Sherwin, S. R., Caprio, S. (2004). Obesity and the metabolic syndrome in children and adolescents. *The New England Journal of Medicine*, 350, 2362-2374.
- World Health Organization. (1995). Physical status: the use and interpretation of anthropometry. Report of a WHO Expert Committee. *World Health Organization Technical Report Series*, 854, 1-452.
- Yanovski, J. A., Yanovski, S.Z. (2003). Treatment of pediatric and adolescent obesity. *JAMA*, 289(14), 1851-1853.

NUTRITIONAL STATUS OF JUNIOR SCHOOL PUPILS

Summary: World Health Organization data (WHO) say that every tenth child in the world is overweight, which is one of the biggest global problem modern society is faced with. Conducted research had for its aim to examine nutritional status on the basis of Body Mass Index (BMI) in children of school age. The research was of transversal character and the sample of tested pupils were from the territory of town Bijeljina. Measurements were conducted on 290 pupils out of which 142 boys and 148 girls of junior age. The results of investigation point to the presence of statistically considerable differences in all age categories both in boys and girls. BMI was within the normal limits and the overweight danger was not present. Taking into account that overweight in child and adolescent period have an important influence on mortality in adult period of life it was important to understand this problem so that the prevention success in beating the occurrence of overweight mass in children could be greater.

Key words: anthropomorphic measurements, Body Mass Index, nutritional status, pupils.

Зборник радова Учитељског факултета, 9, 2015, стр. 247-262
UDK: 371.3::3/5(497.11+497.16)
37.033:502/504(497.11+497.16)
COBISS.SR-ID 218383628 22

Мр Маријана Вујовић⁵³

ОШ „Радомир Митровић“ Беране

Доц. др Слађана Видосављевић⁵⁴

Учитељски факултет у Призрену –Лепосавић

КОМПАРАЦИЈА САДРЖАЈА ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ПРОГРАМИМА ЦРНЕ ГОРЕ И РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

Апстракт: У овом раду извршена је компаративна анализа еколошких садржаја у оквиру наставе природе и друштва, у програмима Црне Горе и Републике Србије. Како би се објективно стекао увид у заступљености садржаја из заштите и унапређивања животне средине, поред анализе, разматрани су и предвиђени васпитно – образовни циљеви и општи и оперативни задаци. Анализом садржаја наставе природе и друштва могу се уочити наставне јединице у оквиру којих се ученицима што директно, што индиректно указује на значај заштите животне средине, па самим тим и на њихову улогу у развијању еколошке свести до нивоа који би задовољио узраст млађег школског детета.. Проучавање система образовања ове две земље и анализа искустава омогућава сагледавање сличности и разлика између образовних система, наставних планова и програма и разумевање развоја образовања у њима, утврђивање сличности и разлика међу њима, и сагледавање могућности да се позитивна искуства у реформи образовања и наставног програма природе и друштва у Црној Гори, могу применити за унапређење образовног система и наставе природе и друштва у Републици Србији, и обрнуто.

Кључне речи: еколошки садржаји, еколошко васпитање и образовање, основна школа, настава природе друштва, компарација.

УВОД

Еколошко васпитање и образовање добија све већи значај у тренутку када еколошка криза поприма све шире размере. Образовање представља једно од најмоћнијих средстава друштва у борби са проблемима и изазовима будућности. Како би дошло до значајних промена у схватањима људи, неопходно је понудити им знања, чињенице и информације које ће утицати на развој њихове еколошке свести. Стицање знања о заштити и унапређивању животне средине „најзначајнији је чинилац формирања и развоја еколошке свести, односно, без еколошког образовања, нема еколошке

⁵³ marijanavujovic@gmail.com

⁵⁴ vidosladjja@hotmail.com

свести“ (Видосављевић, 2014: 56). У том погледу, велику улогу има еколошко васпитање и образовање. Еколошко васпитање и образовање је „стицање знања и информација из различитих области живота и науке у циљу развијања свести, ставова и навика о значају заштите и очувања животне средине и унапређивања квалитета живота људи“ (Станишић, 2008: 86). Да би се могло од човека захтевати и очекивати еколошко понашање, потребно га је прво образовати, што се може једино постићи увођењем еколошких садржаја у све нивое васпитно-образовног процеса. Стога, решавању овог проблема мора се приступити озбиљно и ефикасно кроз иновацију планова и програма, увођењем еколошких садржаја у све предмете и увођењем посебних еколошких предмета.

Ниједан наставни предмет у оквиру разредне наставе не обухвата разноврсност садржаја из природних и друштвених наука колико то омогућује настава природе и друштва. Највећи број садржаја који би били у функцији еколошког васпитања и образовања могу се наћи у уџбенику за наставу природе и друштва. Једно од најважнијих питања основног образовања за заштиту и унапређење животне средине је питање одређивања садржаја који би одговарали захтевима времена у којем живимо, а истовремено и психофизичким способностима ученика, као и васпитно-образовним циљевима и задацима наставне или ваннаставне активности. Како би се објективно стекао увид у заступљеност еколошких садржаја који су у функцији еколошког васпитања и образовања у настави природе и друштва у Црној Гори и Републици Србији, у предметима *Свет око нас и Природа и друштво*, анализирани су њихови програмски садржаји и разматрани предвиђени васпитно-образовни циљеви и планирани садржаји.

За наставу природе и друштва у Црној Гори одређена су три часа недељно, док је у Републици Србији број недељних часова два, упркос томе што ниједан наставни предмет у оквиру разредне наставе не обухвата толику разноврсност чињеница колико то омогућује ова настава и то захваљујући широком спектру природних и друштвених наука чија сазнања конституишу наставне садржаје.

ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ИЗ ОБЛАСТИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ПРОГРАМИМА ЦРНЕ ГОРЕ

Природа је образовни предмет који почиње са садржајима у првом циклусу у оквиру предмета *Природа и друштво*, а наставља се са предметом *Природа и техника* у 4. разреду. Наставни програм за *Природу* у 5. разреду је усклађен са истим предметом у 6. разреду, као и са природним предметима у седмом, осмом и деветом разреду, што говори о концентричним круговима проширивања и продубљивања знања о природи и законитостима који владају у њој, њеној заштити и угрожености.

У Црној Гори презентовани су програмски садржаји из предмета *Природа и друштво* у којем се налазе садржаји и оперативни циљеви еколошког образовања, који нуде квалитетна и примењива знања из свог окружења. Она развијају еколошку свест, васпитавају ученике за хуман однос према свим живим бићима и одговоран однос према себи и сопственом здрављу.

Општи циљ образовања је експлицитно усмерен на еколошко образовање и васпитање. Један од важних општих циљева наставног програма *Природе и друштва* је **Очување природне околине и суживота са природом**. Еколошко васпитање и образовање подразумева се као саставни део програма Природе и друштва и не мора се издвајати у посебне теме или наставне јединице.

Садржаји еколошког образовања и васпитања у предметном програму *Природа и друштво* у Црној Гори развијају свест о потреби очувања биолошке разноврсности и формирању позитивних ставова према природи, чему су примерени облици и методе рада са ученицима.

Кроз овакав приступ нуди се јачање потенцијала учења (квалитетно стицање знања мањег обима али веће трајности). Наставни процес је позитивно оријентисан к ученику, пружа му задовољство, изазове и занимљивости, развој креативности, очигледност, интердисциплинарност, формирање радних навика, изграђивање целовите и хумане личности, развој еколошке свести.

Структурни елементи еколошког образовања и васпитања, заступљених у васпитно-образовном процесу, су основа савремене образовне политике и реформског курикулума за *Природу и друштво*. У њима је нагласак на циљевима и задацима, садржајима и исходима еколошког образовања и васпитања који се морају операционализовати, реализовати и учинити мерљивим. Овакав приступ омогућава примену најразноврснијих облика рада и метода учења који обухватају самосталан рад под надзором, лабораторијски рад, праксу, експерименте, излете, решења еколошких проблема, тестове, индивидуалне и диференциране задатке, припрему есеја (у другом циклусу), креативан рад и истраживање, компјутерске технологије и сл.

Важан сегмент у реализацији програмских циљева и садржаја је организовање школе у природи. У оваквом амбијенту моћ активирања ученика је огромна. Школа у природи доприноси стицању знања, развијању способности упоређивања, мишљења, уочавања и закључивања у непосредном контакту са природом.

За квалитетније исходе учења и лакше стицање знања предложене су и **говорне вежбе**, које ће се интегрисати у планиране часове реализације програмских циљева и садржаја. Познавање еколошких законитости, процеса и појава у природи обогаћује ученика да сагледа природу у целини. Схватиће да човек, уређујући природу према својим потребама, не сме да доведе до

прекида процеса у њој, нити да поремети функционалну равнотежу која постоји између живих бића и њихове животне средине.

ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ИЗ ОБЛАСТИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА У НАСТАВИ ПРИРОДЕ И ДРУШТВА У ПРОГРАМИМА РЕПУБЛИКЕ СРБИЈЕ

У наставном предмету *Природа и друштво* (*Правилник о наставном програму Природа и друштво*, Службени гласник Р. Србије, бр. 3/2006), циљеви су дати двојачко:

-**експлицитно**, као идеје водиле у практичној реализацији програма и они су јасно наведени у програмским садржајима, и

-**имплицитно**, дати и садржани у избору, структурирању и начину реализације програмских садржаја, „прикривени“ су и наглашавају васпитну компоненту образовања. Реализују се и спроводе преко одабраних садржаја и активности, који превазилазе оквире предмета и разреда, залазећи у све области које се обрађују у оквиру млађих разреда основне школе.

Садржаји у настави природе и друштва су:

1. Конституисани на елементарним научним сазнањима природних и друштвених наука,
2. Бирани су у складу са општим и специфичним критеријумима и разврстани по својој структури и доступности узрасним могућностима ученика,
3. Распоређени по спирално-узлазном моделу (Лазаревић, Банђур, 2001: 56)

Наставни садржаји предмета *Природа и друштво* конституисани су из природних и друштвених наука, те стога ниједан предмет у млађим разредима основне школе нема толику разноврсност садржаја колико то омогућује овај предмет. Садржаји из природних и друштвених наука су повезани, те одатле проистиче интердисциплинарни карактер овог предмета који захтева већу дидактичко-методичку оспособљеност и стручност наставника, водећи рачуна о психофизичким способностима и узрасту ученика.

ЗАСТУПЉЕНОСТ ПРОГРАМСКИХ САДРЖАЈА ИЗ ОБЛАСТИ ЕКОЛОШКОГ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ПО РАЗРЕДИМА

У Црној Гори је деветогодишњи систем основног образовања и васпитања, па ћемо издвојити први разред као посебну целину без компарације. Ученици који похађају други разред основне школе у Црној Гори одговарају узрасту ученика првог разреда у Србији.

ДРУГИ РАЗРЕД ЦРНА ГОРА – ПРВИ РАЗРЕД СРБИЈА

Други разред Црна Гора

Оперативни циљеви и садржаји усмјерени на еколошко образовање и васпитање		
Тема	Оперативни циљеви	Садржаји
Какви смо и како живимо Друг и ја Моја школа и ја	* проширују се и продубљују знања о заштити и унапређењу животне средине.	
Од куће до школе	* уочавају како људи утичу на природу; * предлажу како могу допринијети очувању и уређењу околине.	- очување животне средине - школско васпитање - човјек мијења околину

Табела 1: Улога садржаја наставног предмета *Природа и друштво* у другом разреду у остваривању циљева еколошког васпитања и образовања (*Предметни програм Природа и друштво*).

У **другом разреду** акценат није дат на усвајању нових чињеница, већ систематизацији постојећих знања и стварању чврстих темеља за надоградњу знања на вишим нивоима школовања. Уз то, инсистира се на примарним изворима знања и пуном остваривању начела очигледности. Све ово подразумева, да је и у другом разреду дат велики акценат на еколошком образовању и васпитању.

а) Еколошки садржаји у наставном програму предмета Природа и друштво за други разред:

- очување животне средине;
- школско васпитање;
- човјек мијења околину.

Све ово подразумева да је и у другом разреду дат велики акценат на еколошком образовању и васпитању (експлиците).

Ако се зна да је у Црној Гори образовни процес усмерен на ученика, (не колико му дати знања, већ колико он може и жели усвојити) то подразумева његово активно учешће у откривању природних законитости, утицају човека на природу (позитивни и негативни) и његове могућности да учествују у заштити и очувању природне средине.

Познавање еколошких законитости, процеса и појава у природи омогућује ученику да сагледа природу у целини. Схватиће да човек, уређујући природу према својим потребама, не сме да доводи до прекида процеса у њој, нити да поремети функционалну равнотежу која постоји између живих бића и њихове животне средине. Важан сегмент у реализацији програмских циљева и садржаја је организовање школе у природи.

Први разред Србија

Наставна тема (садржаји из области еколошког васпитања и образовања)	
Жива и нежива природа	26 асова
• Шта чини природу – разликовање живе од неживе природе	1 час
• Биљке и животиње различитих станишта у непосредној околини	2 часа
• Карактеристичне биљке у окружењу (изглед, станиште, значај биљака)	3 часа
• Неговање биљака у школи, свом дому – активност	1 час
• Карактеристичне животиње у окружењу (изглед, станиште, начин живота).	3 часа
• Брига о животињама у непосредној околини – активност	1 час
• Основна својства воде: различита стања, укус, мирис, провидност, загађеност. . .	3 часа
• Основна својства ваздуха: мирис, провидност, загађеност.	2 часа
• Значај и улога сунчеве светлости и топлоте за живи свет.	1 час
• Основна својства земљишта: боја, растреситост, влажност.	1 час
• Утицај природних појава на жива бића: смена обданице и ноћи, смена годишњих доба, временске прилике и њихов утицај на биљке, животиње и човека	3 часа
• Значај воде, ваздуха и земљишта за живи свет и људске делатности	1 час
• Утицај људске активности на природу	2 часа
• Уочавање негативних и позитивних утицаја човека на непосредну околину - активност	1 час
Култура живљења	5 часова
• Елементи културе живљења: становање, исхрана, одевање, очување здравља и животне средине	2 часа
• Рационално коришћење воде, хране, и енергије	1 час
• Својства материјала одређују њихову употребу и унапређују културу живљења (значај рационалне употребе, што укључује и амбалажу од пластике, стакла и метала)	2 часа

*Табела 2: Улога садржаја наставног предмета **Свет око нас** у првом разреду у остваривању циљева еколошког васпитања и образовања (Предметни програм **Свет око нас**).*

б) Еколошки садржаји у наставном програму предмета **Свет око нас за први разред.**

Тридесет један час (или 22,32%) намењено је садржајима у којима је имплицитно развијање знања и разумевања, ставова и вредности, и понашања из домена животне средине, а што би било у функцији еколошког васпитања и образовања. Највећи број часова предвиђен је за биодиверзитет

и значај живих бића и елемената неживе природе, као и њихову међуповезаност.

Тема: Жива и нежива природа

Садржаји:

- Неговање биљака у школи, свом дому;
- Брига о животињама у непосредној околини

Односе се на активности ученика и експлицитно су у функцији еколошког образовања и васпитања.

Тема: Култура живљења

Неки од садржаја предвиђени за упознавање ученика са биодиверзитетом погодни су за упознавање ученика са проблемом угрожености биљног и животињског света, као и значајем њиховог очувања за живот на Земљи. Овим садржајима предвиђене су три практичне активности ученика, што значи да је мало очигледности у настави. Може се само претпоставити да наставникова активност подразумева и непосредна посматрања процеса, који се одвијају у природи и њихов утицај на живи свет.

Истакнути су проблеми загађености ваздуха и воде, али не помињу остале облике загађења животне средине (у садржајима се не помиње загађеност као проблем и његови узрочници). Претпоставимо да се у осталим садржајима, уз значај основних услова за живот, апсолвира и њихово загађење, што зависи од слободе и виспрености наставника да то учини.

У оквиру теме **Култура живљења** предвиђени су садржаји погодни за развијање знања и разумевања, вредности и ставова и понашања у вези са здравим начином живота и рационалним коришћењем воде, хране и енергије, као и рационалном употребом материјала од пластике, стакла и метала.

Садржаји који се односе на однос човека и природе затупљени су са 3 часа (два часа теорије и један практичне активности ученика су експлицитно дати у процесу учења):

Ако се претпостави да је у првом разреду узрасна доб детета (7 година), сматрамо да је дато довољно простора за упознавање садржаја из еколошког васпитања и образовања. Са становишта циљева еколошког васпитања и образовања, програмски садржаји наставног предмета *Свет око нас* у првом разреду нису у потпуности оправдали наша очекивања. У поређењу са циљевима овог наставног предмета, одабрани садржаји нису задовољавајуће презентовани.

Примера ради, „развијање еколошке свести“ један је од циљева наставног предмета *Свет око нас*, а елементи еколошке свести су и еколошка знања о проблемима у животној средини, њиховим узорцима и последицама, као и методама њиховог решавања, који у програмским садржајима нису наглашени.

Настава у природи организује се за ученике од првог до четвртог разреда, у трајању од 7 до 10 дана, уз писмену сагласност родитеља, за најмање две трећине ученика одељења.

ТРЕЋИ РАЗРЕД ЦРНА ГОРА –ДРУГИ РАЗРЕД СРБИЈА

а) Еколошки садржаји у наставном програму предмета Природа и друштво за трећи разред

У предметном програму за трећи разред дат је велики значај *Заштити животне средине*, тј. еколошком образовању и васпитању. Петнаест оперативних циљева је експлицитно усмерено на садржаје из области екологије, уз практичне вежбе које утичу на исходе учења, усмерени су на развијање знања и разумевања, ставова и вредности, и понашања из домена заштите животне средине и одрживог начина живота, а што би било у функцији еколошког васпитања и образовања.

Ако се претпостави да је за усвајање сваког појединачног циља потребно и систематизовање, уз практичне вежбе и нераспоређене часове, то би значило да је еколошком образовању у трећем разреду посвећено више од 30% часова.

б) Еколошки садржаји у наставном програму предмета Свет око нас за други разред

Садржаји у предмету *Свет око нас* понављају се из разреда у разред, према моделу концентричних кругова, и у сваком седећем разреду проширују и продубљују, чинећи спирално-узлазни модел распореда и обраде садржаја, те стога, у другом разреду имамо сличне наставне теме у којима су инкорпорирани садржаји из заштите животне средине, који се продубљују и проширују, тј. крајњи исходи су дубљи и шири у односу на први разред.

Четири теме: Жива и нежива природа, Где човек живи, Људска делатност и Кретање у простору и времену

Тема: Жива и нежива природа

Жива и нежива природа-24часа (17,28%), садржаји у којима се имплицитно помиње еколошко васпитање и образовање 21 час и 3 часа који експлицитно садрже еколошко васпитање и образовање.

Садржаји :

-Загађеност воде, ваздуха и земљишта (начини загађивања и њихове последице) и могућност заштите;

-Уочавање извора загађивања воде, ваздуха и земљишта у околини и учешће у разним акцијама заштите –активност.

Тема: Људска делатност- 3 часа

Имплиците:

-Човек ствара (услови за живот и рад, потребе људи, производи људског рада).

Експлиците:

- Појам и значај рециклаже;

- Сакупљање и раздвајање отпада за рециклажу (папир, пластика, метал...)

С обзиром на циљеве и задатке у другом разреду, очекивали смо много више од избора и структуре програмских садржаја. Учитељима је новом реформом омогућена слобода у настави и сви наведени садржаји, иако нису директни, могу бити у функцији еколошког васпитања и образовања, што треба искористити. Међутим, потенцијал наставног предмета *Свет око нас* у другом разреду је веома велики са становишта еколошког васпитања и образовања, и као такав није у довољној мери искоришћен.

ЧЕТВРТИ РАЗРЕД ЦРНА ГОРА – ТРЕЋИ РАЗРЕД СРБИЈА

Четврти разред Црна Гора

а) Положај, природа и намена предметног програма *Природа и техника*:

Природа и техника је део надградње предмета *Природа и друштво* из првог циклуса.

У оквиру овог предмета ученици треба *Природу и технику* да доживљавају на основу искустава и да стичу сазнања на основу искустава из *Природе и технике*; ученици уче да цене све што је добро, лепо, што је истинито, тачно.

Ученици треба да описују појаве у природи, техничке и технолошке поступке, објашњавају, најаве и да утичу на њих.

Сазнања и искуства о себи, природи и техници употребљавају да би се укључили у околину и да би је могли/е свесно и одговорно мењати. Уче да одржавају околину и чине је бољом.

б) *Природа и техника* заступљена је са 20 часова теорије и 40 часова практичних вежби (Предметни програм *Природа и техника*, 2013).

а) *Еколошки садржаји у наставном програму предмета Природа и техника за четврти разред*

Садржаји: експлицитно се односе на еколошко образовање и васпитање.

-Чување и транспорт материја;

-Утицај човјека на материјале, њихову прераду и одлагање отпада;

-Рециклажа;

-Човјек мијења природу

Тема: Кретање и саобраћај

Ниједан од 7 оперативних циљева се не односи на еколошко образовање и васпитање, што представља велики пропуст у планирању оперативних циљева. Саобраћајна средства су један од значајних загађивача природне средине.

У четвртом разреду пружа се могућност стицања основних знања о природи и односу према њој путем чулног искуства, експерименталног и практичног рада. Ученици стичу знања и вештине примењљиве у свакодневном животу.

б) Еколошки садржаји у наставном програму предмета Природа и друштво за трећи разред

У садржајима предмета *Природа и друштво* еколошко васпитање и образовање помиње се и имплицитно и експлицитно. Еколошки садржаји у овом разреду заступљени су у оквиру три теме: **Природа-човек-друштво, Кретање у простору и времену и Људска делатност.**

Тема: Природа-човек-друштво

Садржаји:

- Значај и заштита рељефа (земљишта и копнених животних заједница);
- Својства земљишта и њихов значај за живи свет;
- Значај и заштита вода и водених животних заједница;
- Својства воде и ваздуха која су значајна за живи свет и људску делатност (утицај воде и ваздуха на земљиште, биљни и животињски свет);
- Повезаност животних заједница и улога човека у њиховој одрживости.

Дати садржаји експлицитно се односе на животну средину што подразумева компоненте еколошког образовања и васпитања.

Да би се обрадиле наставне јединице „Значај и заштита рељефа и вода“, ученици треба да се упознају са проблемима, узорцима, и последицама загађења. Предвиђени недељни фонд часова је само један, што је недовољно. Треба планирати садржаје у којима ће се акценат усмерити на ученика и његове активности.

Тема: Кретање у простору и времену

Садржаји:

- Значај и неопходност рециклирања материјала и рационалне потрошње производа од стакла, пластике, метала.
- Сакупљање и раздвајање отпада за рециклажу (папир, пластика, лименке. . .)
- активност.

Ова активност експлиците је усмерена на еколошко васпитање и образовање.

Тема: Људска делатност

Садржаји:

- Међусобни утицаји човека и окружења (начин на који човек мења окружење), утицај на здравље и живот кроз правила понашања која доприносе одрживом развоју (експлицитно) предвиђено развијање знања и разумевања, ставова и вредности и понашања из домена животне средине, а што би било у функцији еколошког васпитања и образовања. Недостатак у садржајима је активност ученика: кроз непосредна посматрања, истраживања, експериментисања, прикупљање података и сл. Очигледна настава је захтев савремене образовне политике што у Републици Србији још није у потпуности заживело.

ПЕТИ РАЗРЕД ЦРНА ГОРА – ЧЕТВРТИ РАЗРЕД СРБИЈА

Пети разред Црна Гора

Предметни програм *Природа* у петом разреду заступљен је годишње са 25 часова теорије и 35 вежбе и других облика наставе.

Оперативни циљеви и садржаји усмјерени на еколошко образовање и васпитање		
Тема	Оперативни циљеви	Садржаји
Жива и нежива природа	-зна да су за постојање живе и неживе природе потребни одговарајући услови -сазнаје како човек утиче на природу	-утицај човјека на природу
Услови живота на земљи	- упознаје најчешће загађиваче и начине пречишћавања воде -извори загађења воде -значај сунца за живот и негативни утицаји	-вода, ваздух, земљиште, свјетлост, топлота
Ливада и пашњак	- зна значај заштите биљака на ливади	-зелене површине
Њива	- зна значај заштите биљака на њиви	-њива
Шума	-пошумљавање - зна за компостирање отпада -упознаје се са нарушавањем флоре и фауне у шуми -упознаје се са заштитом природних станишта	-шума, -зелене површине - одржавање
Врт	-зна значај заштите биљака у врту	-врт
Воћњак	-упознаје начине заштите биљака у воћњаку	-воћњак
Виноград	-упознаје начине заштите винове лозе -негативни утицаји алкохола	-виноград- пламењача -алкохол- штетне посљедице
Парк, зелене површине и Цвијеће	-наводи примјере утицаја човјека на зелене површине и парк (позитивне и негативне) -разумије значај парка и зелених површина	-парк - зелене површине -цвијеће

Табела 3: Улога садржаја наставног предмета *Природа* у петом разреду у остваривању циљева еколошког васпитања и образовања (*Предметни програм Природа*).

а) Еколошки садржаји у наставном програму предмета Природа за пети разред

Свака тема у предметном програму *Природа* садржи експлицитно по један или више оперативних циљева усмерених на заштиту животне средине, што подразумева еколошко образовање и васпитање.

У настави природе, а самим тим и садржајима о заштити животне средине, теоријска знања се преплићу са методама непосредног посматрања, експерименталног теренског рада. То ученицима даје могућност да активно стичу знања, успостављају непосредан додир са животом и природом и дођу до одређених открића сопственим тражењем и откривањем. Ученици добијањем информација из више извора, откривају суштину обрађених садржаја, упоређују и критички прихватају, просуђују податке и информације, стичу способност да анализирају и повезују. То им омогућава дубље разумевање садржаја и разумевање међусобних повезаности природе и друштва

Четврти разред Србија

Наставна тема (садржаји из области еколошког васпитања и образовања)
Моја домовина део света
<ul style="list-style-type: none"> • Угрожена и заштићена подручја у Србији (национални паркови, споменици природе)
Сустрет са природом
<ul style="list-style-type: none"> • Груписање живог света на основу сличности и разлика • Флора наше земље (значај, типичне, ретке и угрожене биљке; разноврсност, богатство, заштита, ревитализација) • Фауна наше земље (значај, типичне, ретке и угрожене животиње; разноврсност, богатство, заштита, ревитализација) • Домаће животиње и гајене биљке (значај, потребе и могућности; потенцијали за производњу здраве хране) • Човек, део природе - свесно и друштвено биће • Основи здравог живљења - како могу да утичем на квалитет живота (исхрана, хигијена, одевање, становање, здравствена култура. . .) • Одговоран однос према себи и другима (вршњацима, старим лицима, болесним лицима, кућним љубимцима, напуштеним животињама. . .)
Рад, енергија, производња и потрошња
<ul style="list-style-type: none"> • Рад - свесна активност човека (поредити рад људи и активности различитих животиња) • Утицај природних и друштвених фактора на живот и рад људи • Природна богатства и њихово коришћење (ресурси, технологије, производи, рационална, производња и потрошња, рециклажа, ревитализација) • Ресурси: воде, горива, руде и минерали, земљиште, шуме, биљни и животињски свет

• Прерада воде и добијање здраве хране
• Угаљ, нафта, гас - необновљиви извори енергије, заштита животне средине
• Недовољно искоришћени и еколошки извори енергије
• Делатности људи у различитим крајевима Србије (равничарским, котлинским, брдско-планинским; селу и граду)
• Рад, производња, потрошња и одрживи развој (увидети везе између коришћења ресурса, примењених технологија и одрживог развоја)

Табела 9: Улога садржаја наставног предмета **Природа и друштво** у четвртој разреду у остваривању циљева еколошког васпитања и образовања (**Предметни програм Природа и друштво**).

б) Еколошки садржаји у наставном програму предмета **Природа и друштво** за четврти разред

Тема: Моја домовина део света

Садржај:

- Угрожена и заштићена подручја у Републици Србији (национални паркови, резервати, споменици природе) експлицитно су представљени.

Тема: Сусрет са природом

Садржај:

- Флора наше земље (значај, типичне, ретке и угрожене биљке; разноврсност, богатство, заштита, ревитализација);

- Фауна наше земље (значај, типичне, ретке и угрожене животиње; разноврсност, богатство, заштита, ревитализација);

- Основи здравог живљења - како могу да утичем на квалитет живота (исхрана, хигијена, одевање, становање, здравствена култура...).

Програмски садржаји намењени развијању стила здравог живљења су у функцији еколошког васпитања.

- Одговоран однос према себи и другима (вршњацима, старим лицима, болесним лицима, кућним љубимцима, напуштеним животињама. . .).

Дати садржаји у својим појмовним компонентама експлиците садрже еколошко образовање и васпитање.

Тема: Рад, енергија, производња и потрошња

Садржај:

- Недовољно искоришћени еколошки извори енергије;

- Природна богатства и њихово коришћење (ресурси, технологије, производи, рационална производња и потрошња, рециклажа, ревитализација);

Као што се види из табеле, програмским садржајима предвиђено је развијање знања и разумевања, ставова и вредности и понашања у вези са рециклажом, штедњом хране, воде, енергије, рационалном потрошњом производа од пластике, стакла, метала, као и обновљивим изворима енергије.

-Угаљ, нафта, гас - необновљиви извори енергије, *заштита животне средине* -експлицитно се односи на еколошко образовање и васпитање.

Сви издвојени садржаји су у функцији еколошког васпитања и образовања.

Може се претпоставити да појмови који су истакнути у контексту садржаја могу се директно односити на еколошко образовање и васпитање (значај, угроженост, заштита, рециклажа, ревитализација). И поред малих недостатака, можемо да закључимо да су програмски садржаји предмета *Природа и друштво* у четвртном разреду, у великој мери, одговорили на циљеве еколошког васпитања и образовања, али и циљева наставног предмета *Природа и друштво*.

Као што се види из табеле, већи је број наставних јединица који је погодан за реализацију циљева еколошког васпитања и образовања у односу на наставне програме из претходних разреда. У делу, садржаји програма, истиче важност сагледавања „значајне улоге човека у заштити и обнављању живог света-одржавању еколошке равнотеже ради сопственог опстанка“ (Наставни план и програм), као и значај сагледавања „граница природних ресурса и последица њихове неконтролисане потрошње“ (Наставни план и програм). Ове препоруке у делу садржаја програма о узроцима и последицама проблема и значају очувања животне средине и поред тога што нису заступљени у великој мери у наставном програму предмета *Природа и друштво*, што се види из табеле, од великог су значаја, јер указују на то да треба водити рачуна приликом имплементације садржаја.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Проучавање система образовања ове две земље и анализа искустава омогућава сагледавање сличности и разлика између образовних система, наставних планова и програма и разумевање развоја образовања у њима, утврђивање сличности и разлика међу њима, и сагледавање могућности да се позитивна искуства у реформи образовања и наставног програма *Природе и друштва* у Црној Гори могу применити за унапређење образовног система и наставе природе и друштва у Републици Србији, и обрнуто.

Образовна политика Републике Србије разликује се од образовне политике у Црној Гори. У Републици Србији је акценат дат на наставне садржаје, а у Црној Гори на програмске циљеве. У Србији, у односу на Црну Гору, је линијски распоред садржаја, тј. градиво се не понавља у следећем разреду. У Србији има мањих промена у наставним садржајима, док су у Црној Гори садржаји растерећени и прилагођени могућностима ученика. Оперативна разрада циљева и задатака (Србија) препуштена је учитељима као својеврсни вид слободе у креирању наставног процеса. Извесна флексибилност у процесу наставе условљена је динамиком реализације и зависи од разноврсности ситуација учења које осмишљава сам учитељ.

Конкретизују се у одређеним оперативним задацима и активностима, а односе се на стицање умења и навика, развијање вештина и формирање ставова о појавама и процесима у екологији. Они се реализују и спроводе преко одабраних садржаја и активности који превазилазе оквире предмета и разреда, залазе у све области које се обрађују у оквиру првог циклуса образовања и надаље.

У Републици Србији еколошки садржаји се остварују и кроз изборни предмет *Чувари природе*, који је заступљен од I до VI разреда са 1 часом недељно. За разлику од Србије, где деца већ од првог разреда могу кроз изборну наставу изучавати еколошке садржаје, у Црној Гори тек у седмом разреду заједно са биологијом изучава се екологија. Изборна настава из области Заштите животне средине-тј. еколошког образовања и васпитања заступљена је у трећем циклусу основне школе.

Условљен укупним друштвеним, политичким и културним околностима обе земље, темпо и карактер промена образовног система је био веома различит. Поред промена у структури основног образовања, променама су обухваћени и предметни програми.

Упоредна анализа садржаја из области еколошког васпитања и образовања показује разлике у обиму и распореду истих у односу на Црну Гору. Број садржаја који су у функцији еколошког васпитања и образовања процентуално је већи у програмима у Црној Гори. Сматрамо да потенцијал наставног предмета *Свет око нас* и предмета *Природа и друштво* у трећем разреду, са становишта еколошког васпитања и образовања, није у довољној мери искоришћен. Може се такође закључити да су наставне целине, а самим тим и наставни садржаји, делимично слични, али се међу њима уочавају значајне разлике. То је очекивано, с обзиром на то да обе државе при избору наставних садржаја полазе од различитих циљева који се желе постићи изучавањем еколошког образовања и васпитања. Осавремењивање наставних планова и програма и уџбеника садржајима еколошког образовања и васпитања за заштиту и унапређење животне средине је један од најзначајнијих и најсложенијих задатака у екологизацији образовања.

Литература

- Видосављевић, С. (2014): „Еколошки садржаји у настави природе и друштва“, У: Зборник радова Учитељског факултета Призрен–Лепосавић бр 8, Учитељски факултет у Призрену-Лепосавић.
- Лазаревић, Ж., Банђур, В. (2001): *Методика наставе природе и друштва*, Београд, Учитељски факултет у Београду.
- Станишић, Ј. (2008): *Значај еколошког васпитања и образовања*, Филозофеме: Зборник радова 81-91, Нови Сад, Српски филозофски форум.

Остали извори

- Правилник (2005): Правилник о наставном плану за први, други, трећи и четврти разред основног образовања и васпитања и наставном програму за трећи разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС-Просветни гласник, бр. 1/05, Београд.
- Правилник (2006): Правилник о наставном плану за четврти разред основног образовања и васпитања, Службени гласник РС- Просветни гласник, бр. 3 /06, Београд.
- Правилник (2006): Правилник о наставном плану за четврти разред основног образовања и васпитања, Београд, Службени гласник РС- Просветни гласник, бр.3 /06.
- Правилник (2003): Правилник о наставном плану и програму за први и други разред основног образовања и васпитања, Просветни преглед, Београд.
- Правилнк (2011): Правилник о наставном плану и програму за први, други , трећи и четврти разред основног образовања и васпитања, Подгорица, Службени гласник РЦГ-Просвјетни гласник, бр.12/11.
- Правилник (2006): Правилник о наставном програму Природа и друштво, Службени гласник Р. Србије, Просветни гласник, бр. 3.
- Предметни програм Природа и друштво, (2013): Завод за школство Црне Горе, Подгорица.
- Предметни програм Природа и техника, (2013): Завод за школство Црне Горе, Подгорица. Предметни програм Природа, (2013): Завод за школство Црне Горе, Подгорица.

**COMPARISON OF ECOLOGICAL EDUCATION CONTENT OF
NATURAL SCIENCES IN THE CURRICULA
OF MONTENEGRO AND SERBIA**

***Summary:** This paper deals with comparative analysis of ecological contents in the curricula of natural sciences in Montenegro and Serbia. In order to get an objective insight into the presence of contents of protection and development of environment , in addition to it, planned educational aims and general operative objectives are considered. By analysing contents of natural sciences, teaching units within which pupils are directly and indirectly introduced to the importance of protection of environment are observed as well as their role in the development of their ecological awareness up to the level of junior pupils. Studying systems of education of these two countries and analysis of their experiences enables us to comprehend and determine similarities and difference s between them, and consider the possibilities of applying positive experiences in the reform of education and curriculum of natural sciences in Montenegro in order to improve educational system of natural sciences in the Republic of Serbia and vice versa.*

***Key words:** ecological contents, ecological education, primary school, natural sciences teaching, comparison.*

Зорица Гајтановић, МА⁵⁵

Проф. др Ваит Д. Ибро⁵⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

АНАЛИЗА УЦБЕНИКА МАТЕМАТИКЕ ЗА ТРЕЋИ РАЗРЕД ОСНОВНЕ ШКОЛЕ ПРЕМА СТАНДАРДИМА Д-ГРУПЕ

***Апстракт:** Уџбеник као наставно средство има широку примену у наставном процесу при реализацији наставних садржаја. Зато је неопходно да испуњава одређене стандарде у погледу квалитета и начина презентовања садржаја заступљених у њему. Како би школе успоставиле јединствени критеријум у погледу одабира издавачких кућа чије ће уџбенике користити, неопходно је било поставити одређене стандарде, што је и учињено у Водичу за добар уџбеник. Од стандарда који су дати у водичу определили смо се за стандард који се односи на дидактичко-методичко обликовање уџбеника и на основу тог стандарда смо анализирали уџбеник математике за трећи разред основне школе издавачке куће Едука.*

***Кључне речи:** анализа, уџбеник математике, стандарди, дидактичко-методичко обликовање*

УВОД

Уџбеник је основно и обавезно дидактички обликовано наставно средство које се користи у образовно-васпитном раду за стицање квалитетних знања, вештина, формирање вредносних ставова и развој интелектуалних способности ученика. Многи аутори су се бавили дефинисању особености уџбеника, тј. карактеристикама које мора да задовољава сваки рукопис да би се уопште могао сматрати уџбеником. Тако, квалитет уџбеника мора гарантовати његову функционалну вредност и бити ослонац у учењу. Он треба да задовољава услове: да узорак знања из одређене области буде структуриран као систем знања и да се дидактичком обрадом тог садржаја адекватно води и усмерава процес учења (Ивић, 2003).

Уџбеници за почетну наставу математике садрже основне информације о наставним садржајима од првог до четвртог разреда. Садржаји су усклађени са наставним програмом и дидактичким принципима. Структуру

⁵⁵ zoka1982@live.com

⁵⁶ vajtgora@gmail.com

уџбеника из математике чине тематске целине, наставне јединице и задаци за вежбање и понављање.

Основна карактеристика дидктичког обликовања уџбеника из математике за први, други и трећи разред је да су наставни садржаји распоређени према структуралним компонентама: припрема за обраду нових садржаја, обрада нових садржаја, увежбавање и понављање, проверавање знања и способности. Уџбеник за четврти разред одликује се целовитим и систематским излагањем наставних садржаја који нису експлицитно структурирани према компонентама. То треба да чине ученици и наставник, комбинујући компоненте зависно од природе наставних садржаја и узраста ученика што доприноси развоју стваралачког мишљења.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Многи аутори радова бавили су се дефинисањем уџбеника који се користе у образовно-васпитном процесу у школи (Пољак, В., Гранић, Р., Бојовић, Ж., Лакета, Н., Брковић, А., Пешикан, А., Јанковић, С., Ивић, И.).

У *Педагошком лексикону* уџбеник се одређује као основна и обавезна школска књига, конципирана према важећем наставном плану и програму и дидактичко-методички и ликовно-графички приређена за самостално учење (*Педагошки лексикон* 1996).

У Службеном гласнику Републике Србије, Просветни гласник, дефинисан је *Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упуства о њиховој употреби* који одређују стандарде квалитета уџбеника и упуство о њиховој употреби које треба да испуни уџбеник, уџбенички комплет и дидактичка средства. Тим правилником дефинисане су његове функције које делимо у три групе: домен образовања, домен свакодневног живота, домен науке.

У начелу, сваки уџбеник може бити пројектован да има више функција, али су по правилу једна или две главне. У употреби уџбеник може да оствари или не оствари пројектоване функције, или може да добије сасвим нове функције (Хавелка, 2001). Неки аутори наводе његову трансмисивну функцију, која се огледа у преношењу знања, као доминантну у традиционалним школама и концепцијама образовања и развојно формативну као доминантну у савременим концепцијама школе и уџбеника (Ивић и сар., 2012). Поред образовне уџбеник има и васпитну функцију која доприноси развоју свести ученика о демократским схватањима.

На основу различитих функција које један уџбеник има могуће је разликовати неколико основних типова уџбеника. Академски уџбеник представља синтезу и систематику знања акумулираних у одређеној области, је уџбеник фокусиран на садржаје наставе, било да он сам има улогу наставног програма, или да је стваран према претходно задатом програму. Његове основне карактеристике су да садржи уређен и исцрпан систем информација, систематизирана и експлицитно формулисана суштинска

знања из области науке на коју се односи. На основу тих својстава има статус главног, обавезног и довољног извора знања. Такав уџбеник представља депозит свега што ученик треба да упозна и усвоји у току наставе, односно он изражава суштину наставе у писаном облику. Уџбеник који је конципиран тако да садржи све оно што је из искуства и достигнућа ранијих генерација оцењено као неопходно да се пренесе новим генерацијама првенствено има улогу социјалног интегратора.

Поред академског уџбеника постоје: акциони, посреднички, интерактивни, референтни и кумулативни уџбеник (Хавелка, 2001).

Приликом проучавања једног уџбеника веома је важно дати опис елемената структуре које добар уџбеник треба да има. Према функцији, структурни елементи уџбеника могу се сврстати у три целине:

- елементи структуре у функцији излагања садржаја,
- елементи структуре у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења и
- елементи структуре у функцији оријентације у раду са уџбеником.

Елементи структуре у функцији излагања садржаја јесу текст и слика – илустрација. Текст као елемент структуре уџбеника може бити основни и допунски. Основни текст се односи на излагање главног садржаја, који се ради јаснијег и прегледнијег излагања структурише у поглавља и одељке. Допунски текст допуњује основни, додатно објашњава оно што је изложено у основном тексту, проширује га, продубљује, документује и тако га чини јаснијим, разумљивијим и прихватљивијим за ученике. Слика-илустрација подразумева различите видове ликовно-графичког приказивања садржаја, реалистично, иконичко и симболичко.

Елементи структуре који су у функцији усвајања садржаја и ефикаснијег учења могу се означити као дидактичко-методичка апаратура. Она је у функцији усвајања градива, стицања знања, развијања способности, оспособљавања за примену стечених знања и активирање ученика у процесу стицања знања. Чине је прилози методичког карактера који олакшавају усвајање садржаја и обезбеђују различите активности ученика.

Елементи структуре који су у функцији оријентације за рад са уџбеником могу се означити као помоћна апаратура уџбеника. Помоћна апаратура усмерена је на начин коришћења уџбеника, олакшава рад с уџбеником као књигом и омогућује сналажење у раду са њим. Помоћну апаратуру чине: предговор, садржај, регистри - предметни и именски, библиографија и знакови - симболи.

МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду ће бити анализиран уџбеник за предмет математика за трећи разред основне школе (Јоксимовић, Влаховић, 2013). Уџбеник је

анализиран према стандардима Д-групе који се односе на дидактичко обликовање уџбеника. Стандарди ове групе су подељени у 13 подгрупа, чиме се истиче и њихова важност. Значај стандарда Д-групе који говоре о кључном аспекту уџбеника као жанра се огледа у томе што они говоре „о условима које један уџбеник мора задовољити да би садржај који преноси био организован и прилагођен ономе који учи, њиховим потребама, знањима, узрасту, интелектуалним могућностима” (Ивић и сар. 2012). Дидактичко обликовање уџбеника подразумева објашњење стручних термина у уџбенику, функционалну употребу иконичких средстава изражавања, затим дидактичка вредност примера, основне смислене везе градива, као и секвенце интеграције градива, презентовање и прихватање вредности у уџбенику, док се седам наредних стандарда односе на вредности питања, задатака и налога у уџбенику.

Проблем истраживања

Правилно дидактичко обликовање уџбеника математике има велики значај за образовање ученика као и за њихов комплетан развој. Садржаји наставе математике за трећи разред требало би ученицима, сходно њиховим интелектуалним могућностима, да омогуће усвајање одређеног корпуса знања неопходног за даље учење и усавршавање. Проблем истраживања је у којој мери уџбеник математике за трећи разред издавачке куће Едука, чији су аутори Светлана Јоксимовић и Бошко Влаховић, испуњавају стандарде који се односе на дидактичко обликовање уџбеника.

Предмет истраживања

Предмет истраживања је утврђивање у којој мери уџбеник математике задовољава стандарде Д-групе, односно да ли су на адекватан начин објашњени стручни термини, у којој мери су функционално употребљена сликовна средства изражавања, да ли је одговарајућа дидактичка вредност примера, у којој мери постоје смислене везе градива, као и секвенце интеграције и да ли су на адекватан начин презентоване вредности у уџбенику. Стандардима од Д-7 до Д-13 објашњена је дидактичка вредност питања, задатака и налога у уџбенику.

Циљ и карактер истраживања

Циљ истраживања је утврђивање квалитета дидактичког обликовања уџбеника кроз 13 стандарда који се односе на начин како је изложен основни текст у уџбенику и на постојање додатне дидактичке апаратуре. Посебна пажња је посвећена утврђивању квалитета питања, налога и задатака у уџбенику математике за трећи разред. Добијени резултати могу помоћу наставницима као водич при одабиру одговарајућег уџбеника за наставу математике за трећи разред.

Задаци истраживања

На основу дефинисаног циља истраживања дефинишемо задатке као:

1. утврдити да ли су стручни термини у уџбенику објашњени на истој страни на којој се појављују, или на крају уџбеника у посебно организованом речнику, као и начин објашњења термина.
2. утврдити да ли су илустрација (иконичка средства изражавања) употребљена као средство којим се порука преноси ефикасније него вербалним или нумеричким средствима.
3. утврдити да ли су у уџбенику заступљени разноврсни примери на основу којих се објашњавају опште појаве и појмови.
4. утврдити у којој мери су знања презентована у свакој лекцији повезана са другим релевантним појмовима и знањима.
5. утврдити у којој мери уџбеник садржи секвенце које би омогућиле интеграцију знања, односно у којој мери су заступљени садржаји који оспособљавају ученике за решавање конкретних проблемских ситуација.
6. утврдити у којој мери уџбеник доприноси прихватању одређених вредности од стране ученика.
7. утврдити у којој мери су кроз читав уџбеник заступљена питања, налози и задаци за ученике.
8. утврдити смисленост питања задатака и налога у уџбенику.
9. утврдити у којој мери су заступљена разноврсна питања, задаци и налози како по тежини, тако и по броју особа које га решавају.
10. утврдити у којој мери питања, налози и задаци заступљени у уџбенику подстичу различите методе учења.
11. утврдити у којој мери питања, налози и задаци, поред различитих метода, подржавају и различите нивое учења.
12. утврдити у којој мери уџбеник доприноси развоју стваралачких способности и понашања ученика.
13. утврдити у којој мери садржаји заступљени у уџбенику доприносе критичког мишљења и омогућавају укључивање ученика у самосталне активности.

Методе и технике истраживања

За реализацију истраживања у овом раду користили смо метод теоријске анализе, а као технику користили смо анализу садржаја. Јединицу анализе представљало је свако појединачно објашњење стручних термина, свако употребљено графичко средство, сви појединачни примери на којима су објашњени кључни појмови и свако појединачно питање у уџбенику.

Узорак истраживања

Узорак истраживања представља уџбеник за наставни предмет математика, за трећи разред издавачке куће Едука, чији су аутори Светлана Јоксимовић и Бошко Влаховић, штампан 2013. године.

Структура узорка према броју наставних јединица

Уџбеник	Наставне теме	Бр.настав. једин.	Укупно:
<i>Математика за 3. разред основне школе</i>	Аритметички садржаји	81	81 (70,43%)
	Алгебарски садржаји	7	7 (6,09%)
	Геометријски садржаји	22	22 (19,13%)
	Мерење и мере	5	5 (4,35%)
Укупно:		115	115 (100%)

Табела 1. Структура узорка према броју наставних јединица

Из наведеног се може уочити да најобимнији део у уџбенику *Математика за 3. разред основне школе* чине аритметички садржаји (70,43%), односно садржаји који се односе на природне бројеве и рачунске операције са тим бројевима. Најмање су заступљени садржаји који се односе на мерење и мере (4,35%).

Резултати истраживања и дискусија

Анализа уџбеника и интерпретација добијених резултата, који се односе на квалитет дидактичког обликовања уџбеника, биће извршена за сваки стандард појединачно. Стандарди ове групе су подељени у тринаест подгрупа. Кроз анализу биће интерпретирано у којој мери наведени уџбеник испуњава све наведене стандарде.

Објашњење стручних термина

Сви термини који се први пут јављају у једној лекцији морају бити објашњени како би се ученицима омогућило да лакше усвоје садржаје у којима се дати термин користи. Како се напомиње у стандарду Д1 „термини који се по први пут употребљавају у некој лекцији морају бити објашњени на истој страници на којој је термин први пут употребљен, али и у речнику на крају уџбеника” (Ивић и сар. 2012: 96). Тумачење сваког појединачног термина намеће потребу да се тај термин увек тумачи на исти начин.

Термини који се први пут појављују у уџбенику математике за трећи разред објашњени су у оквиру самог текста, односно на истој страни где се и појављују. На крају уџбеника није дат речник стручних термина. Термини су, у оквиру саме лекције, објашњени на неколико различитих начина. Тако имамо термине који су обележени црвеним кружићем, затим термине који су уоквирени у правоугаоник беле боје, комбинацију ова два симбола налазимо код објашњења сложенијих примера. Неколико термина за своје објашњење захтева и слику, па су зато поред објашњења означеног кружићем дате и слике које поткрепљују дато објашњење. Код неких објашњења тексту и слици је додато и објашњење уоквирено белим правоугаоником.

Како се ученици са природним бројевима и њиховим особинама упознају још од првог разреда најмањи је број термина из ове области који захтевају објашњење у односу на број лекција из ове области. Знатно већи

број стручних термина са којима се ученици први пут упознају су из области геометрије, мерења и мере, као и алгебарских садржаја. У уџбенику је заступљен 81 нови, стручни термин, чије значење захтева објашњење. У табели ће бити представљен начин објашњења и обележавња тих термина у уџбенику.

Ознака за објашњење стручних термина	Кружић		Правоугаоник		Кружић и правоугаоник		Слика и кружић		Слика, текст правоугаоник	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Аритметички садржаји	3	50	11	34,37	9	42,86	9	45	-	-
Алгебарски садржаји	-	-	4	12,5	-	-	-	-	-	-
Геометријски садржаји	3	50	16	50	-	-	9	45	2	100
Мерење и мере	-	-	1	3,12	12	57,14	2	10	-	-
Укупно:	6	100	32	100	21	100	20	100	2	100

Табела 2. Приказ заступљености термина у односу на ознаку

Наставни садржаји	Заступљеност ознака за термине	
	f	%
Аритметички садржаји	32	39,51
Алгебарски садржаји	4	4,94
Геометријски садржаји	30	37,04
Мерење и мере	15	18,52
Укупно:	81	100

Табела 3. Приказ заступљености термина по наставним садржајима

Из табеле се може уочити да је највећи број стручних термина, за све области, објашњен у правоугаонцима беле боје, затим следи слика и кружић, 20 стручних термина, због специфичности наставе математике где у појединим ситуацијама слика има важну улогу у објашњењу стручних термина. Из табеле 3, можемо уочити да је највећи број термина из области природних бројева и геометријских садржаја који захтевају објашњење. Значење стручних термина објашњено на истој страни где се у тексту термин појављује олакшава ученицима процес учења и разумевања наставних садржаја који се излажу.

Функционална употреба икониких средстава изражавања

Математика је апстрактна наука, што значи да њени појмови не постоје у природи и реалном свету који нас окружује. Да бисмо ученицима приближили наставне садржаје прилагођене њиховом узрасту морамо користити очигледне моделе који представљају одређене математичке појмове. Зато уџбеник за наставу математике мора имати слике, табеле,

цртеже, графичке илустрације којима се представљају садржаји. Илустрације имају посебну функцију која је изражена онда „када се тим средствима порука може пренети ефикасније него вербалним или нумеричким средствима” (Ивић и сар. 2012: 98).

Основна функција иконичких средстава јесте да се повећа јасност и прецизност као и очигледност информација које уџбеник треба да пренесе. Њихова функција посебно долази до изражаја када ниједно друго средство нема могућност да приближи одређене садржаје. У уџбенику математике ова функција посебно долази до изражаја у делу који се односи на усвајање аритметичких операција преко графичких приказа. Сви дати примери илустровано су адекватним графичким приказима. Графички се у уџбенику може приказати цртање одређених геометријских фигура, поступно цртање и конструисање. Табеле и бројевне праве у уџбенику имају функцију за прегледно приказивање нумеричких података и вредности.

Како би уџбеник на ученике оставио позитиван ефекат, пробудио одређене позитивне емоције и развио љубав према математици, неопходно је да уџбеник својим илустрација испуни естетску функцију. То се постиже одабиром адекватних илустрација које су прегледне, јасне, видљиве, читљиве и у складу са самим текстом. Од посебне важности је да су текст задатка и слика у сагласју. У математици посебан значај има илустровање појединих задатака, као и слике које прате објашњење одређених математичких појмова чиме иконичка средства доприносе разумевању текста у уџбенику. У уџбенику математике за трећи разред заступљене су слике чије тумачење захтева одговарање на одређено питање које прати слику.

У наставку рада ћемо представити која су иконичка средства заступљена у уџбенику *Математика за 3. разред основне школе*, као и њихова функција.

Иконичка средства и њихове функције	Заступљеност	
	f	%
Графички приказ рачунских операција	58	19,86
Табеле за приказ нумеричких података	29	9,93
Бројевне праве за приказ података	12	4,11
Графички приказ цртања и конструкције	22	7,53
Слике које додатно објашњавају нове термине	41	14,05
Слике које повећавају јасност текста	130	44,52
Укупно:	292	100

Табела 4. Приказ заступљености иконичких средстава

Иконичка средства заступљена у виду графичких илустрација имају функцију да рачунске операције, поред бројчаног приказивања, приближе ученицима. Све рачунске операције су приказане очигледним графичким илустрацијама које су прилагођене узрасту ученика. Ради лакшег разумевања

на самом почетку је дато објашњење како се графички приказују јединице, десетице, стотине и хиљаде. У трећем разреду се обрађују римски бројеви. Ради лакшег усвајања ових појмова користе се табеле у којима се приказују нумерички подаци и врше упоређивање римских и арапских бројева ради лакшег усвајања. Бројевна права има улогу у представљању нумеричких података приликом упоређивања бројева и одређивања места стотине у низу бројева. Како би ученици научили поступак коришћења прибора за цртање неопходно је да се у уџбенику графички прикаже цео поступак. У математици су дате 22 слике које приказују поступак цртања и конструкције геометријских фигура. Неке поступке прати објашњење, док се код појединих очекује да ученици на основу оног што је приказано на слици сами дођу до одређених закључака.

Као што смо већ напоменули, у делу који се односи на објашњење стручних термина, поједини појмови да би били у потпуности објашњени морају бити приказани сликом. Најбројнија иконичка средства су слике које повећавају јасност самог текста, или питања у задатку захтевају тумачење слике. Велики број задатака је илустрована, али су те илустрације нејасне и немају наведену функцију. Њихова функција се своди на појачање визуелног утиска, односно оне имају естетску функцију.

Дидактичка вредност примера

Да би уџбеник испунио стандарде квалитета који се односи на дидактичко обликовање уџбеника, мора да има што више разноврсних примера помоћу којих се објашњавају опште појаве. Та разноврсност се огледа у пореклу примера, медијима (средствима) помоћу којих се наводе примери: „вербални – вербално набрајање и описивање примера, иконички – сликовни примери; нумерички – навођење конкретних објеката или ликова, конкретни примери образаца понашања” (Ивић и сар. 2012 : 101); затим у категоријама примера што се огледа у томе да ли примери покривају разноврсни опсег појаве, и да ли су ти примери типични или непримери и контра примери, гранични примери тј. сви они који не спадају у општу категорију али су им веома слични. За сваки пример је важно да мора бити тачан повезан са идејама и појавама које приказује. У уџбеницима се најчешће срећу најкарактеристични примери, а добро би било када би уџбеник нудио и типичне и нетипичне примере.

Специфичност наставе математике изискује да сви нови садржаји буду обрађени на одређеним примерима. У наредним табелама даћемо приказ о дидактичким вредностима примерама. Нисмо узели у обзир критеријум који се односи порекло примера због специфичности наставе математике.

Средства (медији) помоћу којих се наводе примери	Заступљеност	
	f	%
Вербално описивање примера	97	35,53
Иконички – сликовни примери	87	31,87

Нумерички примери	89	32,60
Укупно:	273	100

Табела 5. Средства преко којих су приказани примери

Категорије примера (опсег)	Заступљеност	
	f	%
Целокупни опсег	71	51,08
Појединачни (специфични) примери	7	5,04
Типични примери	61	43,88
Укупно:	139	100

Табела 6. Приказ опсега који обухватају примери

Специфичности математике као науке изискује да сви примери који се обрађују мора да буду тачни и повезани са идејама које презентују. Из приказаног у првој табели уочавамо да је за објашњење примера у новој лекцији у уџбенику математике, који је предмет анализе, највећи број примера не може бити презентован само преко једног средства, односно медија. Зато највећи број примера поред сликовних или иконичких медија прати и вербално набрајање и објашњење.

У трећем разреду се обрађују природни бројеви до 1000, што додатно повећава број примера на којима се може објаснити свака наставна јединица. Зато најбројнији примери су они чија обрада обухвата целокупан опсег градива, обрадом тих примера долази се до општих закључака који се могу применити на свим осталим примерима тог карактера. Од укупног броја примера у уџбенику имамо 61 типичан пример, односно карактеристичан пример на коме се објашњавају нови појмови. Најмање су заступљени појединачни, специфични примери, свега седам на којима су показана одступања од појединих општих правила која важе за све појединачне примере.

У уџбенику нема непримера или контрапримера и граничних примери који су врло слични осталим примерима, али ипак спадају у категорију проблематичних примера. Присуство ових примера допринело би већој мисаоној ангажованости ученика и развоју критичког мишљења

Основне смислене везе градива

Како се напомиње у *Водичу за добар уџбеник*, „презентација основних знања (појмова) у свакој појединачној лекцији мора да садржи и презентацију различитих смислених веза тих знања са другим релевантним појмовима и знањима” (Ивић и сар. 2012: 102). То значи да би се знања која се усвајају у току једне школске године трајно задржала у свести ученика и омогућила њихова примена у другим ситуацијама, мора да се у градиву успоставе смислене везе између већ учених садржаја и оних који се обрађују на датом часу. На тај начин се врши одређени трансфер знања и олакшава савладавање лекција и сва усвојена знања не представљају изоловане чињенице, већ систем знања.

Настава математике подразумева да се сви садржаји надовезују једни на друге, што намеће потребу да се настава планира у виду концентричних кругова. Па се тако наставни садржаји који се уче у првом разреду допуњују и проширују новим сазнањима. Да би ученици усвојили нове чињенице мора да се подсети оног што је већ научено и усвојено. Зато је неопходно да се на почетку сваке нове лекције предвиди део кроз који ће се успоставити везе. На тај начин се успоставља веза између лекција, а коришћењем закључака до којих се дошло за усвајање нових знања успоставља се веза унутар саме лекције. То се може постићи на два начина, тако што сам аутор наводи у уџбенику већ постојеће везе, или ученици сами долазе до успостављања веза тако што дају одговоре на припремљена питања која подстичу мисаону активност деце.

У даљем тексту рада ћемо представити начин успостављања веза унутар лекција и између лекција у уџбенику математике за трећи разред. Од 115 лекција које се налазе у овом уџбенику у 48 лекција наилазимо на примере који су дати у циљу успостављања смислених веза између градива. Ови примери су назначени реченицама: „Да се подсетимо!”, „Научили смо да је:”, „Да поновимо још једном!”, или у оквирени део који је обележен сликом рачунара, што је наведено у уводним напоменама уџбеника.

Нивои веза између градива у односу на сам уџбеник	Заступљеност	
	f	%
Унутар лекције	18	33,33
Између лекција	36	66,67
Укупно:	54	100

Табела 7. Приказ нивоа веза између градива

Из дате табеле се може уочити да се наставни садржаји у уџбенику математике у већем проценту (66,67%) односе на успостављање веза између лекција што иде у прилог чињеници да се наставни садржаји ослањају на оно што је већ учиено. Сви ти примери дати су на самом почетку лекције и служе као увод у нову наставну целину.

Начин презентовања веза у уџбенику	Заступљеност	
	f	%
Сам аутор презентује везе	28	50
Ученик самостално успоставља везе	28	50
Укупно:	56	100

Табела 8. Приказ начина презентовања веза у уџбенику

У уџбенику математике за трећи разред подједнако је заступљен број примера у којима сам аутор даје напомене које су значајне за успостављање веза између градива и броја примера који су дати кроз питања. Дајући одговоре на постављена питања и решавајући задатке ученици сами

успостављају везе између ученог и новог градива. На тај начин се повећава мисаона активност ученика и много се дуже памти оно до чега ученици сами дођу од оног што им је готово презентовано. Треба напоменути и то да су у уџбенику напомене које даје сам аутор углавном искоришћене за успостављање веза унутар лекција, док се питања постављају пред ученике кад је потребно направити смислену везу међу лекцијама. Недостатак појединих питања је у томе што се ученицима одмах после постављених питања нуде готови одговори, или су одговори приказани сликом коју ученици треба да протумаче. У три лекције су дате напомене које имају улогу да успоставе везу између градива у којима се напомиње да смо до сада научили одређена правила, али то што је већ научено није обновљено ни кроз питања, ни као напомене аутора, већ се очекује да се кроз лекцију обнове и успоставе везе.

У првом примеру као подсетник дате су готове напомене аутора о јединицама мере за запремину течности и оне су у функцији повезивања садржаја унутар лекције. Подаци су приказани табеларно због јасности и прегледности. Код другог примера, захтева се мисаона ангажованост ученика који би требали да искористе своје раније искуство и знања, дају одговор на питање и успоставе везу између лекција. За сваку лекцију, у којој су дати примери за успостављање веза, ученици нису оптерећени свим могућим везама, већ примери упућују на везе које су од значаја за дату лекцију и у датом тренутку.

Секвенце интеграције градива

Уџбеник за наставу математике би требало да садржи поглавља у оквиру којих се врши систематизација градива, односно сумирају се претходна поглавља, најављују нове целине, као и везе међу поглављима. Од посебног значаја су примери који оспособљавају ученике за примену научног градива у свакодневном животу. Кроз све ове секвенце се остварује интегрисање градива. Ове секвенце имају за циљ да се повежу садржаји у уџбенику и да се на тај начин избегне могућност да уџбеник постане скуп међусобно неповезаних целина. Избор и број секвенци зависи од природе предмета.

Стварање секвенци интеграције се може извршити на различите начине. Један од начина је систематизација која омогућава повезивање знања обрађених у више претходних лекција. Сложене проблемске ситуације смештене у конкретан животни контекст, могу послужити као секвенца интеграције. Тако се на најбољи начин учи примена усвојеног знања на свакодневни живот. Када је у питању настава математике, решавање проблема из свакодневног живота може захтевати мобилизацију и примену већ усвојених знања. Ти проблеми могу бити дати у виду проблема који изискује да се одреди колико је за одређену површину потребно садница, колико је жице потребно да би се оградило двориште и томе слично. Планирањем и реализовањем малих пројеката могу се повезати поједини

блокови градива. Од ученика се може захтевати и сумативно оцењивање градива давањем одговора на питања која повезују садржаје, као и еволуативно понашање односно лично процењивање неких блокова знања од стране ученика.

Начин стварања секвенци интеграције	Аритметички садржаји		Алгебарски садржаји		Геометријски садржаји		Мерење и мере		Укупно:	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Систематизација	12	80	-	-	1	6,67	2	13,33	15	100
Проблемске ситуације	124	83,78	2	1,35	3	2,03	19	12,84	148	100

Табела 9. Приказ начина стварања секвенци интеграције градива

У уџбенику математике за трећи разред секвенце интеграције градива се оствају кроз лекције које су предвиђене за систематизацију и кроз решавање проблемских ситуација. Како је уз уџбеник ове издавачке куће предвиђена радна свеска, која има намену за вежбање и утврђивање градива, у уџбенику је мали број примера који су предвиђени за систематизацију градива, свега 15. Најбројније су лекције које се односе на систематизацију аритметичких садржаја. Оне су дате после обрађених одређених целина у циљу повезивања целокупног градива.

Знатно је већи број задатака чије решавање има практичан значај. Ти задаци се односе на свакодневне животне ситуације у којима се ученици налазе. Како је целина која се односи на аритметичке садржаје најобимнија, највећи број задатака су из ове области. Код ових примера, ученици се кроз задатке оспособљавају да одреде вредност новчаница, затим да одреде свој рачун у продавници, да израчунају своју рату за екскурзију, да одреде време на часовницима где су бројеви представљени римским цифрама. У трећем разреду се изучавају јединице за мерење тежине и запремине течности, па је зато у уџбенику заступљено и 19 задатака који оспособљавају ученике за практичну примену тих знања. Од геометријских садржаја имамо само три примера која имају практични значај. Они се односе на одређивање обима земљишта или рама за фотографију. Најмањи број примера који имају практични значај односе се на једначине и неједначине, само два.

Ефикасни начин презентовања вредности у уџбенику

Ефикасни начин презентовања вредности у уџбенику је стандард који се јавља као допуна стандардима Г групе који говоре о вредностима на нивоу садржаја уџбеника. Овај стандард, Д групе говори о начину презентовања вредности у уџбенику, дајући одговор на питање „како”. Наиме, „уџбеник би требало да искористи све могућности које има штампани медији да се повећа вероватноћа прихватања одређених вредности од стране ученика” (Ивић и сар. 2012: 110). Уџбеник, као наставно средство које је свакодневно доступно ученицима има доста ограничене могућности да код ученика развије одређене облике понашања које би биле у складу са вредностима које су

презентоване у уџбенику. Зато би у сваком уџбенику требало да постоје одређене целине кроз које се презентују одређене вредности, а не да буду заступљене фрагментарно. Вредности могу бити презентоване на различите начине, кроз примере, илустрације, одломке из уметничких дела и томе слично. Примери могу бити заступљени из различитих области, науке, уметности, живота и повезане са искуствима која деца о тим вредностима већ имају. Од посебног је значаја да одређене вредности дилема треба покренути у складу са узрастом и могућностима ученика. Ако се вредности презентују преко иконичких средстава морају бити емоционално обојена, презентована на такав начин да изазивају код деце одређене позитивне емоције. Уџбеник својим садржајима и презентацијом вредности доприноси развоју социјалних умења која се огледају кроз вежбе комуникације, дијалога и толерантног сучељавања.

Због специфичности наставе математике мали је број садржаја преко којих се презентују позитивне вредности које су директно изражене кроз одређене примере или илустрације. У уџбенику који је предмет наше анализе позитивне вредности се презентују кроз текстове задатака и илустрације које су дате. Позитивне вредности које се презентују кроз задатке огледају се у томе да се кроз текст задатка код ученика развију позитивне особине које сам текст пропагира. Тако имамо седам задатака у којима се кроз текст подстиче другарски однос међу децом, на начин што се у тексту захтева да поделе сличице, бомбоне, или да неком поклоне одређени поклон (два задатка), уштеде новац (три задатка).

Уџбеник математике за трећи разред издавачке куће Едука подстиче родну равноправност тако што су подједнако у задацима заступљена и женска (33) и мушка (30) имена. Илустрације на којима су приказана деца, такође, имају подједнако дечака и девојчица на цртежима. Сва деца на цртежима имају исту боју коже, а у циљу подстицања расне толеранције међу ученицима потребно је да буду заступљени и цртежи који приказују децу свих раса.

Постојање питања, налога и задатака у уџбенику

Једна од основних функција уџбеника је да подстиче активност оних којима је намењен, а то су ученици. То се постиже одабиром адекватних питања и задатака који захтевају самосталан рад ученика и њихово ангажовање у решавању тих задатака. Зато је од посебне важности да питања, налози и задаци у уџбенику буду дидактички правилно обликовани у складу са сваким предметом појединачно и према узрастим могућностима ученика. Поред тога што, као допуна уџбенику, постоје радне свеске, збирке задатака и тестова и сам уџбеник мора да има у свом саставу задатке који подстичу активност ученика. Питања, налози и задаци морају бити заступљени кроз целу књигу и то на различитим местима. Могу бити на самом почетку лекције, као уводни задаци, затим у току лекције и излагања градива и иза лекција и мањих тематских целина.

Табеларно ћемо приказати у којој мери су у уџбенику *Математика за трећи разред основне школе* заступљена питања, налози и задаци који подстичу активност ученика и доприносе самосталном учењу.

Питања, налози и задаци у уџбенику	Заступљеност	
	F	%
Уводна ПНЗ	89	13,53
ПНЗ у току лекције	128	19,45
ПНЗ на крају лекције (тематске целине)	441	67,02
Укупно:	658	100

Табела 10. Приказ заступљености питања, налога и задатака у уџбенику

Из дате табеле се може уочити да је од 658 питања, налога и задатака, у овом уџбенику, 67,02% питања и задатака на крају лекције. У уџбенику нема питања после одређених тематских целина, јер је та врста питања заступљена у радној свесци која прати овај уџбеник. Функција питања и задатака на крају лекције, је да ученици после обрађене одређене наставне јединице, на конкретним примерима провежбају, утврде и примене усвојена знања. Већина ових задатака је предвиђена за рад у свесци што је и наглашено ознаком која стоји поред сваког задатка. Задаци заступљени у овом делу су различитог типа, проблемски, истраживачки, креативни, о чему ће бити више речи у току анализе неког од наредних стандарда.

Задаци и питања који се постављају у току лекције су други по заступљености, 128 задатака. Они имају за циљ да ученике подстакну на размишљање у току обраде нове наставне јединице, као и да омогуће да ученици сами дођу до одређених закључака. Знања усвојена на тај начин остају трајно у свести ученика и дуго се памте и примењују у новим ситуацијама. Да би ученике увели у нову лекцију неопходно је да постоје уводна питања, налози и задаци. Функција уводних питања, налога и задатака је двострука Она са једне стране имају улогу да ученике подсети на оно што је већ учиено и на тај начин повежу већ учиено градиво са оним што се учи на овом часу и са друге стране да пред ученике поставе одређену проблемску ситуацију у оквиру које ученици користе своја већ стечена знања и искуства и долазе до нових решења. Свега 13,53% задатака је из ове групе, а њихова улога је велика, па би њихов број повећали због велике улоге у развоју мишљења и математичког закључивања.

Смисленост питања, налога и задатака у уџбенику

Како се истиче у књизи *Водич за добар уџбеник*, „у уџбенику не смеју постојати бесмислене, нереална и неодређена питања, налози за активност и задаци” (Ивић и сар. 2012: 113). Доминантна активност ученика у раду на уџбенику усмерена је на процес решавања питања и задатака. То доприноси развоју мишљења и закључивања код ученика. Да би тај процес био успешан питања за ученике никако не би, по свом садржају, требала да буду

бесмислена. Бесмислена питања могу да отежају процес учења и да код ученика створе привидну слику да они све то знају. Смиленост одређеног питања посматра се у контексту целокупног градива изложеног у уџбенику, односно у оквиру одређене тематске целине, или лекције. Бесмислена су и она питања која занемарују узрасне могућности деце и за одређени узраст предвиђају задатке који не одговарају њиховим психофизичким могућностима.

Навешћемо неколико критеријума на основу којих се одређује нефункционалност питања и задатака, а веома често се може десити да једно питање не буде функционално по више критеријума. У прву групу спадају питања, налози и задаци који су језички некоректно формулисани, што подразумева да је питање језички нејасно, двосмислено, неразумљиво и граматички неисправно формулисано. Квазиактивирајућа (псеудоактивирајућа) питања чине другу групу која се односи на питања која захтевају активност ученика, а одговори су прелаки за њихов узраст, активност је мала, а одговори најчешће тривијални и не дају допринос процесу учења. Таква су реторичка питања. Трећи критеријум се односи на питања која подстичу „бубање”, односно учење садржаја напамет, где ученик излаже садржаје дословно како су презентовани у лекцији. Бесмисленост питања и задатака може проистећи и из њиховог редоследа и узајамног односа. То се огледа када се од ученика захтева да дају одговор на неко питање, а он је већ дат у питањима која су му претходила, или се пред ученике постави захтевније питање чији ће одговор садржати решења за сва наредна лакша питања која следе. Нереална питања и задаци чине групу за чију реализацију нема потребних услова као што је време, или неки други нереални захтеви. Интелектуално непрецизна питања су она која када се поставе пред ученике изазивају реакције, не знам на шта се мисли; не разумем; није ми јасно. Ова питања најчешће прате формулације: реци ми нешто о ..., утврди (а притом није речено на који начин), сазнај и сл. Последњу групу чине питања, налози и задаци који су смислени, али у уџбенику нема довољно информација да би питања била решена. Веома често се пред ученике поставља захтев да упореде неке појаве и процесе, а да претходно ученици нису упознати са тим појавама.

У наставке ћемо изложити у којој мери су у уџбенику математике за трећи разред заступљена смислена и бесмислена питања, као и по ком критеријуму су питања бесмислена.

Тип ПНЗ	Уводна ПНЗ		ПНЗ у лекцији		ПНЗ на крају лекције	
	f	%	f	%	f	%
Смислена ПНЗ	78	87,64	96	75	381	86,39
Бесмислена ПНЗ	11	12,36	32	25	60	13,61
Укупно:	89	100	128	100	441	100

Табела 11. Приказ смислених и бесмислених питања у уџбенику

Из приказане табеле може се уочити да је у уџбенику математике заступљен мањи број бесмислених питања у односу на смислена. Како су питања, налози и задаци у овом уџбенику најбројнија после завршетка лекције или неке целине, међу њима је највише бесмислених задатака који не врше своју основну функцију, а то је подстицање ученика на активност и мисаоно ангажовање. Изражено у процентима (25%), највише је питања у току саме лекције која углавном привидно активирају ученике, или их подстичу на бубање и дословно понављање градива. Од укупног броја питања 15,65% су бесмислена питања. Као у уџбенику не би смело да буде питања која не подстичу активност ученика, овај број је знатан и утиче на квалитет уџбеника у целини.

У наредној табели приказаћемо у којој мери су бесмислена питања заступљена у одређеним деловима лекције, у уводу, у лекцији и после обрађене лекције уз посебан осврт на критеријум по коме су питања сврстана у бесмислена.

Критеријум бесмислености	Уводна ПНЗ		ПНЗ у лекцији		ПНЗ на крају лекције	
	f	%	f	%	f	%
Језичка формулација			3	9,37	2	3,33
Квазиактивирајући	3	27,27	19	59,37	46	76,66
Задаци који постичу “бубање”			7	21,88		
Редослед задатака	7	63,64	2	6,25	7	11,67
Нереални задаци					4	6,67
Интелектуално непрецизни						
Задаци за које нема информација	1	9,09	1	3,13	1	1,67
Укупно:	11	100	32	100	60	100

Табела 12. Приказ бесмислених питања према критеријумима бесмислености

Од укупног броја бесмислених питања (103), најбројнија су квазиактивирајућа питања, односно питања која су прелака за ученике. У овим питањима и задацима ученицима је у потпуности извршена анализа задатка, одређене су све рачунске операције којима се долази до решења, а од ученика се очекује да само упишу одговарајуће бројеве. Основни недостатак овог вида задатака је што не подстиче мисаону активност ученика и ствара ученицима лажан привид како они то добро знају. До решења се долази веома лако и брзо уз минималне напоре и мисаону активност. Пример квазиактивирајућег питања ћемо навести из лекције *Зависност разлике од умањеника*. У задатку је израчуната разлика два броја и захтева се од ученика да само умањеник увећају за 7, при чему је испод питања дат шематски приказ где ученици само уписују готове бројеве. Следи затим питање *Да ли се разлика повећала или смањила?* У самом питању је садржан одговор и постоји вероватноћа да ученици случајно дођу до решења. Поред тога што само

привидно активира мисаону активност, може се рећи да је ово питање и језички некоректно формулисано. Прикладнији термин од термина *смањила* био би *умањила*. Питање које би у овом задатку подстакло активност ученика и било језички коректно би гласило *Шта се догодило са разликом?* На тај начин би самостално, на основу урађеног примера, извели одговарајући закључак.

У свим деловима лекције имамо по одређени број задатака чија бесмисленост произилази из редоследа којим су презентовани. Наиме, има задатака у којима се првим питањем даје одговор на сва наредна лакша питања која следе, или се у наредном питању крије одговор на претходно питање. Четири задатка која су сврстана у групу нереалних задатака могу се сврстати и у интелектуално неприкладне задатке и задатке за чије решавање немамо довољно информација. Ови задаци би најлакше били решени применом одређених метода у решавању задатака (геометријски модели), али то није предвиђено у лекцијама које претходе, или следе иза ових задатака. Задаци који захтевају дословно понављање одређених делова градива заступљени су у самим лекцијама. Има их седам, и углавном су формулисани у види започетих реченица при чему се од ученика очекује да доврши започету реченицу, а да притом употреби речи одређеним редоследом.

Разноврсност питања, налога и задатака

Како је наставни план и програм прилагођен могућностима просечног ученика, у уџбенику су најзаступљенија питања, налози и задаци које може да реши просечан ученик. Међутим, у уџбенику мора бити задатака у различитим формама, различите тежине, да поред задатака које може решити већина ученика, буде и задатака који су тежи и захтевнији. Поред задатака који су предвиђени за индивидуално решавање, морају бити заступљени и задаци које ученици решавају у пару, мањим групама или цео разред колективно.

У уџбенику *Математика за трећи разред основне школе* издавачке куће Едука доминантни су задаци које већина ученика може да реши, односно прилагођени су просечном ученику. Мањи је број задатака који су тежи и предвиђени за ученике напредније у математици. Ови задаци имају посебну ознаку у уџбенику, као задаци за посебно заинтересоване ученике. Према броју ученика који решавају задатке, најдоминантнији су они који су предвиђени за индивидуални рад, док задаци предвиђени за рад у пару имају посебну ознаку у уџбенику и знатно је мањи њихов број. Табеларно ћемо приказати заступљеност задатака у уџбенику математике.

ПНЗ по степену тежине	Заступљеност:	
	f	%
Лакша ПНЗ	650	98,78
Тежа ПНЗ	8	1,22
Укупно:	658	100

Табела 13. Приказ заступљености ПНЗ по степену тежине

Начин решавања ПНЗ	Заступљеност:	
	f	%
Индивидуално	655	99,54
У пару	3	0,46
Укупно:	658	100

Табела 14. Приказ заступљености ПНЗ према начину решавања

Из наведених табела може се уочити да је у овом уџбенику доминантан број задатака који су лакши и предвиђени да их већина ученика може решити. Зато је и доминантнији облик решавања индивидуално, за 655 задатака је предвиђено да их ученици решавају самостално, док задатака који би решавани у групи и они у којима би били ангажовани сви ученици нису заступљени. Свега три задатка у уџбенику имају ознаку за рад у пару. Уџбенику недостају задаци за ученике који су напреднији у настави математике, као и занимљиви задаци који би повећали активност код ученика и развили љубав према математици.

Питања, налози и задаци и различите методе учења у уџбенику

Ученици знања, умења и способности стичу применом различитих метода учења. Главни покретачи различитих метода учења су питања, налози и задаци који се налазе у уџбенику. ПНЗ подстичу ученике на активност и доводе до тога да ученици оно што раде то и науче. Активности ученика, интелектуалне, моторичке, социјалне и стваралачке представљају основу сваке методе учења. Зато је неопходно да се за свако питање, налог и задатак у уџбенику одреди коју методу учења изазива. У табели ће бити наведене методе учења према класификацији коју су дали Ивић и сарадници (Ивић и сар. 2012: 117 – 121) и њихова заступљеност у уџбенику математике.

Методе учења	Уводна ПНЗ		ПНЗ у лекцији		ПНЗ на крају лекције	
	f	%	f	%	f	%
Учење напамет	8	10,26	3	3,13	14	3,67
Учење с разумевањем	26	33,33	73	76,04	247	64,83
Стицање практичних (моторичких) умења	12	15,38	11	11,46	31	8,14
Стицање интелектуалних умења					1	0,26
Стицање социјалних вештина, умења					4	1,05
Стваралачко (креативно) учење						
Учење путем решавања проблема	32	41,03	9	9,37	81	21,26
Кооперативно учење					3	0,79
Комбинације различитих метода учења						
Укупно:	78	100	96	100	381	100

Табела 15. Приказ смислених задатака према методама учења

Из табеле се може уочити да је у уџбенику највећи број смислених питања, задатака и налога који подстичу учење са разумевањем и учење путем решавања проблема. Задаци који се односе на учење са разумевањем су најзаступљенији после обрађених лекција где подстичу учење повезивањем градива које је учено у целине преко решавања задатака, или табела, као и проналажење нетачних решења и исправљање грешака. Ови задаци се односе и на решавање задатака који су повезани са решавањем проблема у практичном животу. Како се у трећем разреду обрађује обим квадрата, правоугаоника и троугла, имамо и задатака који подстичу учење са разумевањем, решавањем задатака уз примену одређених образаца. Наводимо примере таквих, смислених задатака, који подстичу учење са разумевањем. *Израчунај обим правоугаоника чије су странице 6cm и 10cm . Израчунај обим собе квадратног облика странице 40cm . Изрази у метрима. Израчунај обим троугла чије су странице 8cm .* Сваки од наведених примера захтева примену образаца за израчунавање обима, које су ученици већ усвојили.

Други по бројности су задаци који постичу учење решавањем проблема. Како сваки задатак постављен пред ученике представља одређену проблемску ситуацију, од ученика се очекује да примене већ усвојена знања и искуство које имају како би решили одређени проблем. Сваки проблемски задатак се састоји из оног што је у задатку дато, познато и оног што је непознато што ученици треба да открију. Приликом решавања проблемских задатака способност ученика се огледа у њиховој могућности да скраћеним поступком реше одређени проблем, као и у смишљању нове процедуре која ће допринети решавању проблемске ситуације.

Од задатака који постичу учење напамет најзаступљенији су примери који захтевају да дословно понове неку дефиницију, или образац и на тај начин повежу градиво које је већ учено са новим градивом. У таквим ситуацијама је доминантан овај облик учења, док се код појединих лекција пред ученике поставља, као уводна, одређена проблемска ситуација, чијим решавањем се долази до нових закључака. Као уводни задаци примењују се и они који подстичу стицање одређених практичних (моторичких) умења. Задаци који подстичу овај облик учења су најзаступљенији у делу после обрађених лекција. Како се у трећем разреду учи цртање троугла помоћу троугаоника и шестара, затим цртање нормалних и паралелних права, цртање круга и кружнице помоћу шестара, то у знатној мери доприноси развоју моторичких умења код ученика, односно ученици се увежбавају за коришћење прибора за цртање, троугаоника, лењира и шестара. У делу који се односи на мерење масе ученици се оспособљавају за примену мерних инструмената и развијају своје моторичке способности.

Задаци који су предвиђени за рад у пару, а њих је свега три, подстичу кооперативно учење, односно међусобну сарадњу међу ученицима и допуну знања и умења. Због специфичности наставе математике у уџбенику би

требало да буде више оваквих задатака и на тај начин се утиче васпитно на ученике. Мали је број задатака који подстиче стицање социјалних вештина и стицање интелектуалних вештина. У уџбенику нема задатака који подстичу стваралачко учење које је веома значајно за наставу математике. Нема задатака који су намењени даровитим ученицима чијим би се решавањем код ученика развила елаборација, редефиниција, флуентност, осетљивост за проблем као одлике стваралачког мишљења. Задаци који се решавају комбиновањем више метода углавном предвиђају ангажовање целог одељења, или група ученика на решавање неког проблема, али такав вид задатака није заступљен у овом уџбенику.

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу

Питања, налози и задаци за проверу напредовања у учењу служе да ученик добије повратну информацију да провери колико је и како научио градиво и налазе се на крају лекције, веће тематске целине, на крају уџбеника, или у посебним збиркама за проверу знања. Ова питања поред тога што постичу различите методе учења доприносе и различитим нивоима учења. Тако задаци могу бити формулисани да траже дословну репродукцију садржаја, разумевање садржаја, трансфер и примену знања и ван контекста лекције, задаци анализе и синтезе, задаци који траже дивергентну продукцију и задаци који траже лични став односно евалуацију садржаја.

У уџбенику који је предмет наше анализе питања, налази и задаци за проверу напредовања у учењу налазе се на крају сваке лекције. После већих тематских целина нема предвиђених задатака за проверу напредовања у учењу. Табеларно ћемо приказати коју методу и ниво знања подстичу питања после лекције.

Функције ПНЗ	Заступљеност	
	f	%
Репродукција садржаја	22	5,78
Разумевање садржаја	259	67,98
Трансфер и примена знања	99	25,98
Анализа и синтеза	1	0,26
Укупно:	381	100

Табела 16. Приказ функција којима ПНЗ испитују методе учења

У уџбенику математике за трећи разред ПНЗ за проверу напредовања у учењу налазе се после сваке обрађене лекције, тако да се у овом уџбенику налази 381 задатак. Најбројнији су задаци који траже разумевање садржаја. Од ученика се очекује да оно што је научено повежу како би решили нове примере за вежбање. Очекује се да ученици саопште својим речима научено, упореде стечена знања, издвоје кључне делове из лекције и примене их на задацима за вежбање. Садржаји који захтевају „бубање” и дословну репродукцију одређених садржаја су заступљени у овом делу. Од ученика се очекује да дословно понове одређену дефиницију, неки образац или ознаку

за јединицу мере. Како је један од задатака почетне наставе математике да оспособи ученике за практичну примену стечених знања, у уџбенику је заступљено 99 задатака који захтевају трансфер знања и примену знања и ван контекста лекције, односно примену у решавању практичних задатака. Само један задатак захтева повезивање које надилази садржаје лекције, односно повезивање са знањима из других лекција и других области.

Подршка стваралачком мишљењу и понашању

Питања, налози и задаци би требали да у сваком уџбенику, у зависности од природе предмета допринесу развоју стваралачких способности ученика. То се може остварити на различите начине, кроз задатке који захтевају стваралачку продукцију, затим кроз питања и задатке који захтевају тражење оригиналних и нових путева у решавању задатака. У ову групу задатака убрајају се и они који захтевају хипотезе за решавање одређене проблемске ситуације, као и они који захтевају оригинално комбиновање елемената датих у задатку. Зато је од посебне важности да уџбеник обезбеди разноврсне задатке који ће својом формом подстаћи стваралачко мишљење.

Основно дидактичко средство за развијање стваралачког мишљења у настави математике је задатак чијим се решавањем до њега долази. У математици се стваралачко мишљење дефинише као „интелектуална активност у којој долазе до изражаја следеће способности: оригиналност, флексибилност, флуентност, редифиниција, осетљивост за проблем и елаборација” (Маричић, 2006: 41). Кроз решавање задатака могуће је развијање ових способности, где долази до изражаја ученикова самосталност у решавању проблема, односно правилно постављање одређене проблемске ситуације, чијим решавањем долазимо до циља. На том путу, нема стваралачког мишљења ако ученик не наилази на препреке. Ако ученик има могућност и слободу да сам изабере начин решавања тог проблема, знање усвојено на тај начин биће на вишем нивоу. Зато у уџбенику математике мора бити питања и задатака који подстичу напредовање у учењу, као и трагање и откривање нових знања.

У уџбенику који је предмет наше анализе готово да нема задатака који подстичу развој стваралачког мишљења. У прилог томе је анализа урађена по претходном стандарду, питања налози и задаци за проверу напредовања у учењу, где није издвојен ниједан задатак у групу задатака који траже дивергентну (стваралачку) продукцију, или евалуацију садржаја. Већи број задатака је намењен просечним ученицима и за њихово решавање су довољна само основна знања која ученици стичу на почетку лекције. У уџбенику би требало да буду заступљенији задаци следећег типа: *Мама је за куповину 4 намирнице потрошила 1000 динара. Једна намирница је скупља за 40 динара од осталих које имају исту цену. Колика је цена сваке од тих намирница?* Овакав задатак код ученика захтева примену одговарајућих

математичких метода које би допринеле разумевању текста задатка. Ученици код којих постоји развијена способност редефиниције уочиће да намирнице које имају исту цену могу представити дужима исте дужине, а ону која је скупља преко дужи која је за 40 дужа од остале три. На тај начин се расветљава проблемска ситуација и рачунањем се долази до решења које треба проверити. Провера се врши тако што се добијени резултат замени као компонента која је сада позната у задатку, а тражи се једна од оних која је на почетку била позната. Тачно решење даје повратну информацију да је задатак тачно решен. Основни проблем је што у уџбенику *Математика за трећи разред основне школе* има свега 8 задатака који носе ознаку задаци за посебно заинтересоване ученике. Међутим, није сваки од ових задатака тако формулисан да доприноси развоју стваралачког мишљења.

Подршка развоју критичког мишљења

Поред стваралачког мишљења, уџбеник треба да допринесе и развоју критичког мишљења које се огледа у способности ученика да критички оцењује и вреднује одређене садржаје у уџбенику, а затим да те ставове примени и у свакодневним животним ситуацијама. Критичко мишљење се развија кроз дијалогски и проблемски начин излагања градива и кроз укључење ученика у активности које захтевају критичко мишљење, што се постиже кроз разноврсна питања, налоге и задатке. То се постиже тако што уџбеник излаже различита научна гледишта, тумачење одређених појава са различитих аспеката, приказује различите интересне позиције, затим прављењем разлике између чињеница и интерпретација. За сваку изнету чињеницу се износе аргументи за и против и на тај начин се показује начин процене (евалуације) садржаја. Могу се презентовати и последице заступања одређеног става, као и приказивање како се у науци дошло до одређеног става. Посебно треба водити рачуна да се у том процесу формирања критичког мишљења негују и развијају одређене позитивне вредности које су у уџбенику заступљене.

Критичко мишљење ће се код ученика развити ако питања, налози и задаци пред њих постављају следеће захтеве: логичко и аналитичко резонување, аргументовање, интерпретацију података и идеја – тумачење порука, самостално постављање и решавање проблема и заузимање критичког става. У уџбенику који је предмет наше анализе нису заступљена питања која доприносе развоју критичког мишљења и ставова. У ову сврху могу послужити задаци који подстичу развој стваралачког мишљења.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Анализом уџбеника *Математика за трећи разред основне школе* утврђено је у којој мери овај уџбеник испуњава стандарде квалитета који се односе на дидактичко обликовање уџбеника. Објашњење стручних термина

утврдили смо да се ученици са новим терминима у свакој лекцији упознају на истој страни где се нови термин први пут употребљава и не постоји јединствена ознака за нове термине. Недостатак овог уџбеника је што не постоји посебно приређен речник нових термина на крају уџбеника, који би допринео да се ученици оспособе да самостално трагају за новим појмовима и објашњењима. Да би се ученицима приближили садржаји математике као апстрактне науке морају се користити одређени модели. У уџбенику који је предмет наше анализе најзаступљенија су средства која повећавају јасност текста било да је у питању објашњење неког новог појма или као допуна тексту одређеног задатка. Сви примери у уџбенику су презентовани на одређени начин, па смо у току анализе утврдили да је највећи број примера вербално описан, речима, док су рачунске операције објашњене нумерички, а геометријски садржаји преко иконичко – сликовних средстава.

У уџбенику је обрађено свега седам специфичних примера, овај број би требало повећати и ученицима на тај начин указати на неке нове начине обраде одређених садржаја. Ово би било од посебне важности за ученике даровите за математику. Поред објашњења примера у уџбенику мора да постоје садржаји који повезују наставне целине и доприносе трансферу знања. Решавањем питања за ученике успостављају се логичке везе између садржаја и на тај начин се повећава мисаона активност ученика. Овај облик би требало да буде доминантнији у уџбенику математике, али у нашем предмету анализе ова два начина су подједнако заступљена. Том повезивању доприносе одређене секвенце интеграције. У самом уџбенику интеграција кроз градиво се остварује тако што ученици решавају одређене проблемске ситуације које су у складу са наставном јединицом.

Уџбеник математике због специфичности својих садржаја нема посебне делове који би допринели неговању глобалних позитивних вредности, али кроз појединачне садржаје подстичу код ученика одређене позитивне особине. То се остварује кроз задатке у којима се од ученика тражи да нешто поделе са другом, неком поклоне део нечег свог, уштеде одређену количину новца како би нешто купили.

Наредних седам стандарда у уџбенику се односе на заступљеност питања, налога и задатака у уџбенику и на њихов квалитет. Анализом је утврђено да је у уџбенику заступљено 658 питања, налога и задатака који су распоређени у уводу, у самој лекцији и после обрађене лекције. Питања налози и задаци после обрађене лекције су најзаступљенија. Од укупног броја питања, 103 су бесмислена питања по неком од критеријума. Како су питања после обрађене лекције најбројнија, у том делу имамо и највише бесмислених питања. Питања су бесмислена по критеријумима језичка формулација, квазиактивирајућа, питања која подстичу „бубање”, бесмисленост може потицати и из самог редоследа задатака и нереалност или не постојања довољно информација за њихово решавање. У уџбенику који је

предмет наше анализе најбројнија су питања која привидно изазивају активност ученика, тзв. квазиактивирајућа питања. Ова питања су по својој форми веома лака и ученицима стварају привид да они све то знају и да разумеју. Међутим, одговори на ова питања се најчешће крију у самом питању или у тексту или слици који им претходе. Бесмисленост код појединих питања произилази из редоследа којим су презентовани. Па је тако у првом питању које се може сврстати у „тежа” садржано све оно што се односи на питања која следе. У овом уџбенику свега је осам питања која се по степену тежине могу сврстати у тежа питања. Највећи број питања, налога и задатака намењен је и прилагођен могућностима просечног ученика, па се зато и сврставају у категорију лакших. Уџбенику недостају питања која би допринела неговању колективног духа, чије би решавање захтевало ангажовање целог разреда.

Како су у уџбенику математике заступљена разноврсна питања, налози и задаци, они би требали да допринесу раличитим нивоима и методама учења. Међутим, најдоминантнија метода учења коју наведена питања подстичу су она која се односе на учење с разумевањем, што доприноси смисленом рецептивном вербалном учењу и то кроз задатке где се од ученика захтева репродукција. Сваки математички задатак представља одређени проблем, па је зато заступљено учење путем решавања проблема које доприноси оспособљавању ученика за решавање одређених проблемских ситуација. У трећем разреду су у великој мери заступљени геометријски садржаји који ученицима намећу потребу да се оспособе за коришћење прибора за цртање. Увежбавањем цртања и конструкције код ученика се развијају практична (моторичка) умења. Недостатак овог уџбеника је то што је присутан занемарујући број задатака који подстиче стицање социјалних вештина и кооперативно учење, а нема задатака који доприносе развоју стваралачког (креативног) учења. Сва наведена питања од ученика захтевају репродукцију садржаја, разумевања и трансфер, а питања која подстичу друге облике учења има у мањој мери, или их уопште нема. Зато можемо рећи да у овом уџбенику готово да нема питања, налога и задатака који подстичу стваралачку продукцију, оних који захтевају изналажење нових путева и начина у процесу решавања. Нема ни задатака који би допринели развоју критичког мишљења и оспособили ученике за евалуацију одређених садржаја, изношење сопствених ставова и тврђења кроз аргументе за и против. У циљу побољшања квалитета овог уџбеника неопходно је повећати број задатака који би допринели развоју стваралачког и критичког мишљења, односно задатака намењених ученицима који су посебно заинтересовани и даровити за математику. То се може остварити кроз додатне задатке у оквиру сваке лекције који би имали посебну ознаку, или кроз задатке у посебним целинама и деловима уџбеника.

Литература

- Бојовић, Ж. (2003): *Уџбеник у функцији интелектуалног развоја ученика*, Нови Сад, Савез педагошких друштава Војводине.
- Брковић, А. (1998): *Настава – учење – развој*, Ужице, Учитељски факултет.
- Грандић, Р. (2001): *Основи педагогије*, друго измењено издање, Нови Сад, издање аутора.
- Ивић, И., А. Пешикан и С. Антић (2012): *Водич за добар уџбеник: општи стандарди квалитета уџбеника*, Београд, Klett.
- Јоксимовић, С. и Б. Влаховић (2013): *Математика За уџбеник за трећи разред*, Београд, Eduka.
- Малић, Ј. (1986): *Концепција савременог уџбеника*, Загреб, Школска књига.
- Маричић, С. (2006): *Подстицање стваралачког рада у математици*, Ужице, Учитељски факултет.
- Педагошки лексикон*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
- Пешикан, А. и С. Јанковић (1998): „Анализа уџбеника и радне свеске за предмет познавање друштва за IV разред основне школе”, *Психологија 1-2*, стр.137-152.
- Пољак, В. (1980): *Дидактичко обликовање уџбеника и приручника*, Загреб, Школска књига.
- Правилник о стандардима квалитета уџбеника и упуства о њиховој употреби* (2010), „Службени гласник Републике Србије – Просветни гласник” 72/09.
- Радомировић В. (2003): „Неке психолошке основе савремених основношколских уџбеника”, *Годишњак за психологију*, 3, бр. 3, стр.165 – 182.
- Хавелка, Н (2001): „Уџбеник и различите концепције образовања и наставе”. У: *Савремени основношколски уџбеник: теоријско-методолошке основе*. Приредиле: Биљана Требјешанин и Душанка Лазаревић. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, стр. 31-58.

ANALYSIS OF TEXTBOOKS OF MATHEMATICS FOR THIRD CLASS OF PRIMARY SCHOOL ACCORDING TO THE D-GROUP CRITERIA

Summary: *Textbook as a teaching means has a very wide use in the teaching process of teaching contents realization. That is why it is necessary to fulfil certain criteria concerning the quality and the way of contents presentation in the textbooks. It was necessary to establish definite criteria, which was done in the Guide for a good textbook, in order to form a unique criteria in regard to the selection of publishing houses. From the criteria given in the Guide, we have opted for the criteria that refer to the didactic-methodological creation of textbook and on the basis of those criteria, analysed a textbook of mathematics for third class of primary school by the publishing house 'Eduka'.*

Key words: *analysis, textbook of mathematics, criteria, didactic-methodological forming.*

Проф. др Биљана Павловић⁵⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Проф. др Драгана Цицковић Сарајлић⁵⁸

Факултет уметности у Приштини – Звечан

СПЕЦИФИЧНОСТИ И ЗНАЧАЈ МУЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА ДЕЦЕ УЗРАСТА ДО ТРИ ГОДИНЕ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ⁵⁹

***Апстракт:** У раду се разматрају специфичности и значај музичког васпитања деце узраста до три године у предшколској установи. Сагледавају се карактеристике психо-моторног и интелектуалног развоја деце овог узраста, и, у складу са тиме, анализирају се могућности развоја њихових музичких способности. Посебна пажња посвећује се садржајима музичког васпитања који доприносе музичком али и свестраном развоју деце. Правилно одабрани музички садржаји – песме, музичке игре, композиције за слушање – омогућавају развој музичких способности и подстичу развој интелектуалне, моралне, физичке и емоционалне компоненте личности детета. У раду су наведени практични примери и методичка упутства за реализију музичких садржаја примерених узрасту деце до три године. Истакнуто је да музичке активности – певање, извођење музичких игара и слушање музике – представљају јединствен извор задовољства, уживања, естетских и емоционалних доживљаја, због чега треба да буду што више заступљене у васпитно-образовном раду са децом узраста до три године.*

***Кључне речи:** музичко васпитање, предшколска установа, деца узраста до три године, садржаји, музичке активности.*

УВОД

Предшколско васпитање и образовање је процес раног учења и формирања личности детета од рођења до поласка у школу, који се одвија у свим окружењима у којима дете живи. Оно је део јединственог друштвеног система образовања и васпитања и темељ за усвајање нових знања која се стичу током живота. Коменски је истицао изузетан значај и смисао васпитања и образовања у раном детињству за даљи развој човекове личности. Према њему, темељи свих знања и способности полажу се од

⁵⁷ bilja.pavlovic@yahoo.co.uk

⁵⁸ dsarajlic@gmail.com

⁵⁹ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта III 47023 „Косово и Метохија између националног идентитета и евроинтеграција“, које финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије”.

малена, тако да „после није немогуће ни тешко радити даље на тим темељима, само ако се са разумним бићем разумно поступа“ (Коменски, 1946: 45). Истакнути педагог Емил Каменов сматра да се недостаци и пропусти у васпитању током првих година живота касније тешко могу надокнадити преваспитањем (Каменов, 1999). Оваква схватања свакако треба имати у виду када је у питању музичко васпитање и музички развој деце. Психолози и музички педагози упућују на изузетан значај раног музичког васпитања деце, позивајући се на истраживања која указују да „музички развој почиње рођењем па чак и раније, у пренаталном периоду“ (Радош, 1996: 237). Прва музичка искуства која деца стичу у кругу породице и у предшколским установама од непроцењивог су значаја за њихов музички и свестрани развој.

Музички педагог Ирена Којов Буквић музичко васпитање дефинише као „планско утицање на формирање личности детета путем побуђивања интереса, потребе, способности и естетског односа према музици“ (Којов Буквић, 1985: 16). Она указује да се музички развој испољава у области емоција, осећања, опажања и слуха, „од разликовања појединачних звукова до целина, односно до диференцирања висине тонова, ритма, боје, темпа и динамике“ (Којов Буквић, 1985: 16). Музичко васпитање у предшколским установама подразумева музички развој деце, али, оно без сумње подстиче и доприноси развоју интелектуалних, моралних, естетских, физичких, психичких, емоционалних, социјалних аспеката личности. Психолог Ксенија Радош подвлачи да из тог разлога музика у предшколским установама треба да буде уткана у дневне активности као њихов интегрални део. Она треба да буде у служби „најважнијих развојних и педагошких циљева, а да истовремено за дете представља извор задовољства, уживања и естетских доживљаја“ (Радош, 1986: 1). У Правилнику о општим основама предшколског програма указано је на могућност музичког и свестраног развоја деце узраста до три године реализацијом одговарајућих музичких садржаја и ритмичко-музичких активности, што подразумева слушање музике, певање и извођење музичких игара (*Правилник о општим основама предшколског програма*, 2006).

Од музичких активности очекује се да: подстичу целокупан психо-физички развој детета; доприносе стварању пријатне атмосфере; доприносе емоционалној равнотежи детета; за дете представљају извор задовољства и радости, и подстичу на бројне активности. Оне посебно доприносе музичком развоју деце: буде интересовања и љубав према музици; поспешују развој музичких способности (слуха, гласа, осећај за ритам и мелодију, музичку меморију); подстичу на стваралаштво те развијају естетска осећања. Од посебног значаја је то што музичке активности пружају могућност развијања стваралачких способности деце. Сазнање детета да је способно да само ствара нове музичке вредности даје му већу сигурност у сопствене снаге и

могућности (Вукомановић, 1989). Важно је истаћи да развој музичких способности деце треба да буде усклађен са њиховим тренутним психо-физичким могућностима. У целокупном васпитно-образовном процесу у овом периоду дете треба да је активан учесник. Зато, сестра-васпитач у оквиру ритмичко-музичких активности „треба да прати (очува, подржи, подстиче и оплемењује) спонтане изразе детета, те да доприноси задовољавању потреба деце за активношћу у целини“ (Вукомановић, 1985: 19). Према Правилнику о општим основама предшколског програма (Правилник, 2006) наглашено је да треба водити рачуна о специфичностима и индивидуалним карактеристикама сваког детета, што је основни услов успешног васпитно-образовног рада у предшколским установама.

МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ УЗРАСТА ОД 6 ДО 12 МЕСЕЦИ

Психо-моторни и интелектуални развој деце узраста од 6 до 12 месеци се одвија веома динамично. У овом узрасту дете изводи разноврсне активности: седи, пузи, преврће се, устаје и хода уз придржавање, пажљивије слуша, осмехује се, гуче, имитира покретом и гласом оно што види и чује, изговара прве слоге и речи, додирује и хвата предмете и игра се са њима, показује знаке радости (Шаин и сар, 2006). Сугестија Основа програма је да се контакти који се остварују са децом током активности обавезно пропрате песмом, покретима и изразом лица, што треба да их ослободи и подстакне на сарадњу (Правилник, 2006: 4).

Музичком и свеукупном развоју детета у овом периоду посебно доприносе музичке активности – слушање музике и музичке игре. „Основни циљ музичких активности са децом у првој години живота је стварање и одржавање ведрога расположења, што је значајан предуслов за развијање њихових интересовања за ствари и појаве из непосредне околине и за учествовање у активностима које доприносе физичком, социјалном и интелектуалном развоју“ (Правилник, 2006: 6). Уочено је да пажњу детета у овом узрасту више привлачи певање васпитача него слушање инструменталне музике. Да би дете што боље прихватило музику, пожељно је да васпитачи уз музику која се слуша изводе једноставне игре. На пример: на одређеној удаљености од детета започињемо певање или свирање на неком од дечјих музичких инструмената, а затим се лагано приближавамо креветићу у коме се налази дете. Заустављамо се када дете окрене главу у правцу извора звука. Након краћег музицирања на инструменту, допуштамо да се њиме поигра (Манастериотти, 1981). Или, док певамо и свирамо, приближавамо се и удаљујемо од креветића у коме се налази дете. Дете гуче и весели се када му се приближавамо а смирује се када се удаљујемо. Циљ је да музичка активност подстакне дете на покрет и реаговање гласом. У овом периоду изражена је способност детета за опажање и уочавање. Оно може да разликује више нијанси боја или звукова. Зато, „ради разбијања монотоније

звука, треба смењивати звечке различитих облика, величина, боја и различитих звукова“ (Ивић и сар., 1994).

Велики значај у овом периоду имају функционалне игре (Правилник, 2006). Овај вид игре подразумева вишеструко понављање радњи које ангажују понашања која се управо развијају. Ова понављања пружају детету задовољство и истовремено подстичу развој моторике: дохватање предмета, вољно испуштање предмета, пузање, гегање и слично. У функционалне игре спада између осталог играње са звечкама и музичким кутијама. Извођење песмица уз пратњу једног од дечјих инструмената изузетно заокупља дечју пажњу. У овој фази деца уче да рукују једноставним ударалкама – звечкама и прапорцима. Док свирају, скрећемо пажњу на звук који ударалке производе. Упућујемо децу и на остале звукове из окружења: ослушкујемо куцање сата, а затим ритмички изговарамо: ти-ка-та-ка. Занимљива је игра у којој сакријемо сат, али тако да његов звук може да се чује. Питамо дете: „Шта то куца? Где је сат“? Дете га погледом и пузањем тражи. Ако га нађе, радосно га похваљујемо. Исту игру можемо извести и са неком музичком кутијом или играчком. Разни други шумови, звукови из окружења, музички подстицаји „могу веома ефикасно изазвати различита реаговања детета и самим тим допринети његовом развоју“ (Вукомановић, 1985: 15).

Веома омиљене игре у овом узрасту, које се могу сматрати функционалним су тапшалице, цупалке и гегалице. У породичном васпитању се овим играма одувек придавала велика пажња. Имале су изузетну васпитну функцију. Велики је број традиционалних народних игара ове врсте, које налазе своју примену у предшколским установама. Васпитач их изводи појединачно са сваким дететом, што доприноси успостављању присног контакта између васпитача и детета.

Пред крај прве године деца активније реагују на музику. И даље, основне музичке активности су слушање музике и извођење музичких игара. Деца препознају омиљене песме које изводи васпитач, радују им се уз гукање и певушење. Извођење музичких игара у овом периоду је од великог значаја за развој слуха, осећаја за ритам, стваралачких способности, говора деце, као и у подстицању ведрога и веселог расположења. Деца овог узраста радо изводе игру *Сад руке ван*, у којој ритмички изговарамо текст: *Сад руке ван, сад руке ван, и тап, тап, тап на мали длан*. Док изговарамо *Сад руке ван*, пружамо детету руке с длановима окренутим горе. Када понављамо ове речи прихватимо руке детета, а на речи *Тап, тап, тап, на мали длан*, плешћемо једном руком детета по длану његове друге руке. Веома је занимљива и игра кутијицама, којом развијамо слух детета. Неколико кутијица испунимо разним материјалом: пиринчом, сувим грашком, каменчићима, ситним новцем и слично. Облепимо их украсним папиром да се не би отвориле, а онда их покрећемо и ослушкујемо. Кутијицу најпре приносимо своме уху, трескамо и ослушкујемо њихов звук уз речи „како лепо звучи“. Песмице и

музичке игре које изводи васпитач треба понављати чешће, како би се деца након одређеног периода и сама укључила у њихово извођење.

МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ ТОКОМ ДРУГЕ ГОДИНЕ

Током друге године живота код детета се интензивније развијају ходање и говор. Дете постаје активније: самостално устаје и почиње да хода, што му омогућава да боље упознаје простор око себе. Овладава покретима руку и прстију, што му омогућава да лакше рукује предметима. На социјалном плану тежи ка успостављању контакта са околином, нарочито са млађом децом. Видан напредак настаје и развојем говора. Почиње схватати речи, усваја све већи број назива предмета и радњи. Почиње састављати краће реченице, поставља питања и опонаша различите звукове из окружења. Под утицајем говора и кретања сазрева у психо-физичком и емоционалном погледу. Развијају се памћење, машта, концентрација, мишљење, као и естетска осећања. Емоције су краткотрајне и нестабилне. У овом периоду дете радо опонаша одрасле (Правилник, 2006). Његова пажња је краткотрајна, па често мења активности. Од осамнаестог месеца пажња детета је нешто трајнија, па дечја игра може трајати дуже. У овом узрасту деца показују интересовање једни према другима. Ходају или трче једно за другим, гласно се смеју. У том периоду потребно је деци што више певати и омогућити слушање музике, што ће допринети њиховом емоционалном и психофизичком развоју. Интересовање за музику дете испољава гукањем, певушењем, али и интензивнијим покретима. Управо у овом периоду најчешће реагује покретом, па и музички доживљај манифестује најчешће кроз покрет. При крају друге године појављује се и певање, као нова музичка активност детета (Манастериотти, 1981).

Код детета од 13. до 18. месеци, интересовање за музику подстичемо певањем, слушањем музике и извођењем музичких игара. Посебна пажња посвећује се активном слушању музике, њеном доживљавању и разумевању. Да би се то постигло код детета развијамо концентрацију и музички слух. Дете ће разумети музику „ако се честим слушањем буде на њу навикло, препустило јој се, тако да музика у њему побуди емоције“ (Манастериотти, 1981: 28). Слушање истих композиција развија код детета памћење, музички слух, те изазива ведро расположење. У овом периоду дете исказује своје емоције кроз радост или смирену концентрацију. Интересовање за слушање музике дете такође исказује пажљивим слушањем, испољавањем радосног расположења, нарочито кад слуша песмице које говоре о животињама, луткама, цвећу и сл. Колико ће дете са пажњом слушати музику у великој мери зависи од правилног избора композиција и квалитета њиховог извођења. Деца овог узраста са великом пажњом слушају плесове, нарочито народне.

Најважније је побудити интересовање детета за слушање музике, што се најчешће постиже показивањем слика, макета, играчака, уз пропратну причу о садржају песме или композиције која се слуша. На пример: показујемо детету инструмент на коме ћемо свирати и одушевљено изговарамо реч *музика*. Затим одсвирамо кратку композицију. Кад завршимо, ставимо инструмент на под и покријемо га марамом, уз речи „Нема музике. Где је музика“? Дете пузи или хода према инструменту, склања мараму са њега. Васпитач подиже инструмент и радосно изговара „Ево музике“! Након тога поново засвира на инструменту (Манастериоти, 1981). Уз овакву припрему дете веома пажљиво слуша музику, јер је игра са инструментом побудила у њему интересовање за слушање музике. Слушање музике у овом периоду је најуспешније ако песму изводи васпитач, или ако васпитач свира на неком инструменту. Примњује се у многим ситуацијама у вртићу: током упављивања, оброка, шетње и тако даље.

Интересовање за слушање музике у овом периоду посебно побуђују разне лутке, играчке – омиљене животиње, или ликови из цртаних филмова. Уз лутку дете пажљивије слуша песму која говори о лутки, и таква песма му трајније остаје у сећању. „У одговарајућим ситуацијама певањем једноставних песама о животињама, деца се подстичу да се јаве као пиле, као куца, да се крећу као мачка, скакућу као зец и слично“ (Правилник, 2006: 10). На пример: ако васпитач жели да отпева песму о маци, посматраће најпре са децом играчку – мацу. Пита децу где се налазе мачине очи, уши, репић; какве су јој уши, дугачке или мале, где су мачине шапице, како се маца оглашава, како је дозивамо, како је терамо и слично. Након разговора васпитач пева песму о маци и покреће играчку у складу са текстом и мелодијом.

Карактеристични покрети које деца изводе током друге године уз музику су љуљање лево–десно у седећем или стојећем положају, цупкање у месту при стајању, свирање на ритмичким инструментима, подизање руку увис и махање њима, окретање око себе. Специфично је за овај период да дете уз музику почиње ходати у кругу. „Тиме је постигнут важан напредак у развијању покрета уз музику, јер дијете од сад уводи простор у реализацију музике покретима“ (Манастериотти, 1981: 32). Дете овог узраста често реагује на музику климањем главом, окретањем главе лево–десно, дизањем и спуштањем пета, њихањем коленима лево–десно, отварањем и затварањем шаке. Посебну пажњу поклањамо развијању покрета руку и ногу, чиме подстичемо дечје стваралачке способности.

За развијање осећаја за ритам у раном детињству, веома је користан ритмизован говор који се изводи уз покрете, или уз ритмичке инструменте. Ритмизован говор ће допринети и развоју говора деце. Настаје када сваки слог речи изговарамо одсечно и развојетно, тако да се јасно осети дужина слога. Веома корисни садржаји за овај вид рада су народне бројалице, разбрајалице, и друге говорне народне творевине, као што су: *Пусту пужу*

рогове, *Хона цупа скочи*, и слично. На пример: држећи дете у крилу, васпитач покреће његове шаке лево–десно, при том изговарајући текст: *Мотала, мотала свилицу на ову белу ручицу*.

У овом периоду већ можемо почети са извођењем бројалица кроз игру. Васпитач бројалицу може изводити са једним дететом или са више деце у виду пребројавања, плјескањем длановима или уз пратњу на ритмичким инструментима. Бројалица се изводи тако што васпитач поређа децу у полукруг (могу седети или стајати). Васпитач стоји испред деце. Док изговара бројалицу, на сваком слогу руком додирује по једно дете. Притом и себе укључује у игру. Последњи слог бројалице изговара повишеним и радосним гласом, да би се дете које је било последње обрадовало, а код остале деце побудила жеља да се игра настави. Дете на које је „пала“ последња реч излази из полукруга и седа поред васпитача. Док васпитач изводи бројалицу са осталом децом, деца која су изашла из полукруга могу плјескати дланом о длан, или ударати рукама о колена, у ритму бројалице.

Током друге године код деце се јавља спонтано певушење подстакнуто развојем говора. „У говорном раздобљу, свако дете пролази кроз период певачког стварања“ (Волгар, 1980: 14). Манифестује се као непрекидно певушење на неком од неутралних слогова – *на* или *ла*, или на неком консонанту, на пример *ммм*. У оквиру овог певушења деца спонтано изводе низ тонова, који је понекад пропраћен и мелодијским скоковима терце, кварте, па и квинте. Ове прве дечје мелодијске импровизације су једноличног ритмичко-мелодијског покрета. Понекад се при певушењу јављају краће паузе, након којих дете наставља са певушењем. Узрок честим појавама пауза педагози објашњавају кратким дахом детета, коме понестаје ваздуха током певања.

Поред спотнаног певања, у овом периоду се појављује певушење подстакнуто жељом детета да понови песму коју је више пута чуло од васпитача. При овом певушењу дете не опонаша мелодију, већ само повремено изговара слокове појединих речи песме. „Каткад су то само вокали који се у тексту појављују, и то на разним тонским висинама, без ослона на мелодијску линију песме“ (Манастериотти, 1981: 37).

Пред крај друге године, од 18. до 24. месеца, слушање музике и даље представља најважнију музичку активност детета. И даље се слуша вокална музика, најчешће у васпитачевом извођењу, као и инструментална, у извођењу васпитача и са ЦД - а. Већ у овом узрасту неопходно је упућивати децу на основна правила културног понашања за време слушања музике: треба да седе мирно и да не сметају другима док слушају музику, као и ономе ко свира на инструменту. У пракси се показало да деца воле учешће лутки у активностима које се одвијају у вртићу, па ће уместо васпитача лутка „обавестити“ децу да треба пажљиво да послушају музику. Пре почетка слушања музике, лутка се деци обрати са „Пссссст, послушајмо музику“.

Тек кад се умире сва деца, васпитач показује деци инструмент, именује га и почне на њему да свира. Уз овакву припрему, деца ће са интересовањем слушати музику. Ако је неко дете из групе незаинтересовано за слушање, ако устаје, прича, омета свирање, васпитач прекида певање или свирање, умирује дете, па затим наставља са извођењем. Деца тако стичу навику да мирују док слушају музику, и да при слушању не треба ометати остале. Васпитач пева или свира десет до петнаест секунди. Прекида затим музицирање и пита децу да ли и даље желе да слушају музику. Ако кажу да желе, васпитач изводи композицију још једанпут. Према истраживању Вишње Манастрериотти, „континуирним радом можемо постићи да дете овог узраста пажљиво слуша једну композицију и до 45 секунди“ (Манастрериотти, 1981: 39). Припрема за слушање се може осмислити тако да лутка обавести децу о чему ће говорити музика коју ће слушати. Лутке, играчке, разне слике подстаћи ће дечје интересовање, а доживљај музике ће бити дубљи и трајнији. Деца показују велико интересовање кад васпитач на инструменту изводи мелодију песмице коју је раније певао деци. Песму најпре отпева речима, а затим је одсвира на инструменту без певања. Или, васпитач најпре исприча деци о чему ће музика говорити, одсвира мелодију, па затим свира и пева. На овај начин код деце се буди интересовање за музиком, коју почињу „схватати и доживљавати без помоћи текста и покрета“ (Манастрериотти, 1981: 40). Такође, при слушању песмица, још у овом периоду скрећемо пажњу на њихове особине (нежна или весела, тиха или гласна, музика за плес, музика за корачање, за успављивање и слично). Уз овакву анализу, интересовање за музику постаје све израженије.

Уочено је да у периоду од 18. до 24. месеца поједина деца повремено успевају да ускладе покрете руку, ногу, тела са ритмом музике коју слушају. Такође, деца своје покрете прилагођавају темпу композиције коју слушају, што је нарочито уочљиво ако најпре изводе покрете уз спору а одмах потом уз брзу композицију. Посебно је изражена жеља за заједничким плесом са осталом децом. У овом периоду деца већ успешно владају појединим покретима које самостално користе док играју уз музику (плескају рукама, лупкају ногом, дижу руке увис, спуштају их, скривају руке иза леђа, држе се за руке, њишу, окрећу се у кругу или корачају у месту). У овом узрасту деца играју у пару, више њих се креће у кругу, или изводе кретње у месту. Васпитач све више инсистира на усклађеном кретању уз музику. Такође, уз играње је могуће користити и ритмичке инструменте, најчешће звечке и прапорце.

Деца овог узраста посебно воле да изводе ташунаљке, игре са прстима и цупаљке, са којима су се и раније сретала. Вишња Протић истиче значај примене музичких игара које се одвијају уз физички контакт међу извођачима. Кроз експериментални рад са децом узраста од осмог месеца до треће године, она је дошла до закључка да је дете ангажованије и заинтересованије за музичке активности у којима васпитач успоставља

тактилни контакт са њима. Музичке игре са тактилном компонентом Вишња Протић дели на две групе: *музичке игре индивидуалног контакта* и *музичке игре колективног контакта* (Протић, 1983).

Музичке игре индивидуалног контакта су вековима коришћене у породичном васпитању деце. Изводи их одрасла особа са једним дететом и у литератури се срећу под именом „игре за децу“. У складу са текстом, који се ритмички изговара или певушу уз једноставну мелодију, старији штипкају, голицају дете, или показују поједине делове тела. Такве игре су: *Штипаница штипа*, *Мешала мишица рен*, *Буба лази*, *нешто тражи*, и слично. Поједине традиционалне игре, одрасли изводе са ногама детета. Уз певушење, обе ноге детета покреће улево, удесно, или их преплиће једну преко друге. Таква игра је *Еј, дуку, дуку* (Протић, 1983: 16). Музичке игре колективног тактилног контакта су оне игре које изводи више деце. При том се држе за руке, хватају се за рамена, држе се под руку, око струка и сл. То су игре у колони, игре у паровима, коло у колу и слично.

За децу овог узраста, изговарање речи још увек представља проблем, па је то један од разлога зашто се деца устручавају да певају. Из тог разлога треба бити веома обазрив у избору песама. Бирају се кратке песме, једноставних речи, које су лаке за изговор. Песма се усваја слушањем и кроз дужи временски период, путем понављања. Веома је важно да се још при првом извођењу дете заинтересује за певање песме. Певање је обично пропраћено покретима руку и тела, што помаже детету да лакше запамти речи. Такође, и даље је пожељно користити разне лутке, слике, и друга очигледна средства. У почетку дете учествује у извођењу песме само покретима, а касније и певушењем. Разноврсни текстови песама доприносе усвајању знања о различитим предметима и појавама. Бирају се најједноставније песме једноставног ритмичко-мелодијског покрета, уског опсега ($e^1 - r^1$), и разумљивог текста (Ивић и сар, 1994). У Правилнику о општим основама предшколског програма наведени су погодни примери песама за овај узраст. То су: *Веје снежак*, *Први снег*, *Плови патка*, *Буба зове*, *Кишица*, *Дете и цвет* и друге (Правилник, 2006: 15).

МУЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ ДЕЦЕ ТОКОМ ТРЕЋЕ ГОДИНЕ

Током треће године у вртићу су и даље актуелне активности: слушање музике, извођење музичких игара и певање, које доприносе развоју слуха, гласа и осећаја за ритам. У овом периоду се уочава изузетна заинтересованост за слушање музике (Ивић и сар, 1994). Иако су дечји глас и моторика далеко развијенији у односу на претходни период, деца не показују претерано потребу за певањем и реаговањем покретом, већ управо имају потребу да мирно слушају музику. Зато се при слушању музике пажња још више може усмерити на детаље композиције. Поред дечјих песмица, слушају се и кратке инструменталне композиције програмског карактера. Такве

композиције, у којима се музичким средствима осликавају различита расположења или одређени ликови, на пример из животињског света, „могу врло подстицајно деловати на једноставна, а ефектна кретања деце уз музику“ (Вукомановић, 1985: 79). Припрему за слушање у овом периоду вршимо тако што деци испричамо о чему ћемо певати или свирати. Затим, пружамо више података о лику или појави о којој музика говори. На тај начин подстичемо интересовање за слушање и усмеравамо пажњу према музици и њеним особинама. Деци је посебно занимљиво када васпитач песму прво отпева а затим одсвира мелодију на неком од инструмената: клавиру, хармоници, мелодици, блок флаути, ксилофону или металофону. Или, васпитач свира мелодију неке песме коју су деца претходно већ слушала, а деца имају задатак да препознају музику и кажу о чему она говори. На овај начин припремамо децу за слушање инструменталних композиција. Деца убрзо, већ после неколико тактова, препознају о којој песми се ради, односно о чему музика говори, али их упућујемо да стрпљиво и пажљиво послушају композицију до краја па тек онда да се јаве и кажу о чему музика говори. Тако их васпитавамо да са пажњом слушају музику до краја њеног извођења. Велику важност у подстицању интересовања за слушање музике и даље имају разне играчке-животиње, макете, слике, које приближавају ученицима садржај песме. Овим средствима, ако су направљена лепо и складно, развијамо код деце и осећај за лепо.

Истраживања показују да деца у трећој години слабије реагују покретом на музику, у односу на претходни период, али су зато покрети које изводе ритмички усклађенији са музиком (Манастериотти, 1981). Уочено је такође да лакше успостављају координацију покрета уз мелодију коју самостално осмишљавају, уз такозване спонтане песме, него уз музику коју слушају. Деца тешко усклађују покрете уз музику коју први пут слушају, али, након слушања исте композиције током одређеног периода, постепено се опуштају, прихватају музику и слободније реагују на њу покретима. Покрети које најчешће изводе деца овог узраста су: љуљање лево-десно, напред-назад, цупкање и поскакивање у месту; подижу руке горе-доле, плескају дланом о длан, по тврдој подлози и натколеницама. Деца радо изводе и покрете које текст песме захтева. Покрете изводе у играма са певањем, плесовима и уз слушање инструменталне музике.

У овом узрасту их навикавамо да са променом темпа лагано-брзо, динамике тихо-гласно, или карактера нежно-весело, мењају и усклађују своје покрете. На пример: уз лагану, тиху и нежну музику деца ће изводити покрете стојећи у месту, или седећи. Могу се лагано кретати просторијом, полако је окретати, изводити лагано покрете рукама, свирати на звечкама и сл. Уз гласну, брзу и веселу музику деца ће се кретати брже, поскакивати, плескати рукама, енергичније свирати на удараљкама и слично.

Током треће године велика пажња се поклања развијању осећаја за ритам. Као и у претходном периоду и даље се наставља са радом на ритмизованим текстовима. Деца у овом узрасту показују веће интересовање за текстове ирационалног карактера, типа *Ена, мена, нико ти* и слично, у односу на текстове са одређеним смислом. У овом узрасту су и даље веома корисне и добро прихваћене разне бројалице, разбрајалице, ташунаљке и цупкалице. Бројалице изводимо из два разлога. Први је да се бројалицом одреди ко ће да изврши неку радњу у игри, а у другом случају: бројалица је игра којом развијамо осећај за ритам. У првом случају, чим васпитач заврши разбрајање деце, циљ је постигнут и игра даље иде својим током. Код другог начина извођења бројалице, изводимо варијанте бројалице да би игра дуже трајала, како би деца имала прилике да чују бројалицу више пута. На пример: први пут изводимо бројалицу уз пребројавање а деца имају задатак да чучну када се бројалица заврши. Затим, бројалицу изводимо уз плескање, а на крају сви чучну или изведу неку другу радњу. Уз треће извођење бројалице деца се могу кретати у виду возића, корачати, а на последњем слогу подигну руке увис. Уз изговарање бројалице деца могу отварати и стискати шаке, а на последњем слогу плеснути дланом о длан. Или, једно дете изговара бројалицу, док остала деца седе. На последњем слогу сви скоче са места, изговоре реч и плесну дланом о длан. Током треће године изводе се и мале музичке драматизације, у којима деца имају одређене улоге. У почетку се овакве игре изводе тако да сва деца колективно изводе све улоге. Сваку песму чији је садржај разумљив деци можемо осмислити и изводити као малу музичку драматизацију. Правилник о општим основама предшколског програма препоручује следеће драмске музичке игре: *Лептир и цвет, Кока и пилићи, Пиле*, и друге (Правилник, 2006: 21).

У овом узрасту посебну пажњу поклањамо *играма тишине* које доприносе развоју дечјег слуха. Захтевамо од деце да се потпуно умире, са задатком да пажљиво ослушну које све звукове чују. У почетку, док се деца још увек навикавају да пажљиво ослушкују, васпитач може припремити звукове који ће се јасно чути: сат који гласно куца, „случајно“ ће зашупкати папиром и слично. Већ у следећим играма тишине деца ће примећивати и тише звукове из окружења. Интересантна је игра *Шта раде руке*. У овој игри, дете је окренуто према зиду. Васпитач плесне рукама неколико пута и пита: „Шта раде руке“? Дете одговара да руке плешћу. Васпитач пита дете: „Како руке плешћу“? Дете показује. Затим, игру настављамо изводећи друге покрете рукама (куцамо о сто, пуцкетамо прстима и слично). На исти начин изводимо игру *Шта раде ноге*. Дете препознаје звукове ходања, трчања, лупкања о под. Занимљива је и игра *Ко те зове*, у којој дете има задатак да погоди ко га је од другара позвао именом. У игри *Који инструмент свира*, дете треба да препозна звук инструмента на коме васпитач свира. У питању се удараљке, на којима је дете раније већ свирало.

У музичком развоју трогодишњег детета певање има изузетан значај. Током треће године деца певају чешће, за разлику од двогодишње деце. У овом периоду деца чешће певуше властите спонтане песме. Уочено је да овакве песме немају логичан завршетак, а дете их пева све док је то њему забавно. Дете може певати властиту спонтану песму чак неколико минута, на неком консонанту (*м*, или *н*, или неком слогу, *на*, *ла* и слично). Од половине треће године деца певају читаве речи, често понављајући једну те исту реч, или нижући различите речи једну за другом, које често немају неки логичан смисао. Ритам ових песама је и даље веома једноличан. Преовладава равномерно кретање мелодије у четвртинама. Веома важно је да васпитач препозна и похвали овакве дечје импровизације, што ће подстаћи дете да и даље настави са оваквим певушењем. Осим ових импровизација, током треће године дете пева и песмице које је слушало од васпитача. Најчешће се придружује певању васпитача, са малим закашњењем, или певуши песмицу кад он заврши са певањем. Текстови песама треба да буду лаки за памћење, разумљиви и деци интересантни (Домоњи, 1986). Током треће године деца све чешће певају, па је неопходно упознати их са вежбама дисања. Ове вежбе изводимо кроз игру. На пример: пред децом надувамо балон а затим пустимо да из њега изађе ваздух. Затим, кажемо деци да ћемо се играти балона. Покажемо како да удахну и издахну ваздух – најпре полагамо удишу и издишу а затим нагло. Затим, удишемо као да миришемо цвет а издишемо као пробушени балон или, зујимо као пчела и сл.

Певање је најсложенија музичка активност за трогодишње дете. Зато се овој активности посвећује посебна пажња у раду. У овом узрасту, кроз игру подстичемо дете да поједине речи отпевуши, уместо да их изговори. На пример: док се играмо са децом, неке радње изводимо уз певушење – *куц*, *куц*, или *цин*, *цин*, и подстичемо децу да и они певуше те речи. Или, изводимо игру са лутком, у којој лутка дозива децу певушењем њихових имена, обично на мотиву мале терце (сол–ми, такозвани куку мотив, који је заступљен у дечјој игри широм света). Дете приђе лутки и одпевуши *ту сам*, или отпевуши реч *здраво* (Манастериотти, 1978). Такође, док васпитач са дечицом разгледа разне сликовнице, понекад може поставити питање уз певушење речи „Ко је то“? Дете одговара такође певушењем, на пример: „Птица“.

ЗАКЉУЧАК

Период прве три године живота је један од најосетљивијих периода развоја свих потенцијала личности детета. То је, пре свега, најбурнији период биолошког развоја у коме се услед бројних утицаја из окружења стварају предуслови за психички развој и стицање најразличитијих искустава. Прва музичка искуства која деца стичу у кругу породице и у предшколским установама од непроцењивог су значаја за њихов музички и свестрани развој.

У раду су разматране специфичности и значај музичког васпитања деце узраста до три године у предшколској установи. Сагледане су карактеристике психо-моторног и интелектуалног развоја деце овог узраста, и у складу са тиме разматране су могућности њиховог музичког и свеопштег развоја. Способност примања и реаговања на музику јавља се веома рано, па је зато потребно што раније поради на њиховом неговању и усавршавању. Благовремено развијање музичких способности (слуха, осећаја за ритам, мелодију, јачину и боју, музичке меморије), делотворно утиче на целокупно формирање личности. Закључено је да музичко васпитање у оквиру предшколских установа доприноси не само музичком развоју деце већ и развијању интересовања и пажње, успостављању контакта на релацији васпитач дете и у међусобном односу деце; омогућава ново социјално искуство, развој емоционалног живота деце, подстиче на језичке, моторичке и интелектуалне и стваралачке активности; доприноси неговању и развоју естетских осећаја, као и моралних особина.

Литература

- Вукомановић, Н. (1989): *Музичко стваралаштво у деčјем вртићу*, Београд: Републички завод за унапређивање васпитања и образовања; Републичка заједница деçје заштите.
- Вукомановић, Н. (1985): *Упутство за реализацију ритмичко-музичких активности на узрасту до три године*, Београд: Просветни преглед.
- Volgar, M. (1980): *Kako muziku približiti deci*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: Svjetlost; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Domonji, I. (1986): *Metodika muzičkog vaspitanja u predškolskim ustanovama*, Sarajevo: Svjetlost; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Ivić, I. i sar. (1994): Ivić, I, Damjanović, K., Kasagić, Đ., Lalović, V, Matić, E., Marković, M., Tomović, T., *Vaspitanje dece ranog uzrasta*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Каменов, Е. (1999): *Предшколска педагогија*, књига прва, Београд: Завод за удбенике и наставна средства.
- Коменски, Ј. А. (1946): *Материнска школа*, Београд: Просвета.
- Којов Буквић, И. (1985): *Методика наставе музичког васпитања*, Београд: Завод за удбенике и наставна средства.
- Manasteriotti, V. (1978): *Muzički odgoj na početnom stupnju*, Zagreb: Školska knjiga.
- Manasteriotti, V. (1981): *Prvi susreti djeteta s muzikom*, Zagreb: Školska knjiga.
- Правилник (2006): *Правилник о опитим основама предшколског програма*, Службени гласник РС", бр. 62/03, 64/03-исправка, 58/04, 62/04-исправка, 79/05-др. закон и 101/05-др.закон)
- Protić, V. (1983): *Prve kolektivne muzičke igre*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva; Sarajevo: Svjetlost; Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Радош Мирковић, К. (1986): *Музика и предшколско дете*, Београд: Завод за унапређивање васпитања и образовања града Београда; Завод за уџбенике и наставна средства.
- Радош Мирковић, К. (1996): *Психологија музике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Шаин, М. и сар. (2006): Шаин, М., Марковић, М., Ковачевић, И, Даневски, Д., Пађан, М., *Корак по корак 1*, Васпитање деце до три године, Београд: Креативни центар.

PARTICULARITIES AND IMPORTANCE OF MUSIC EDUCATION OF CHILDREN UP TO THREE YEARS OF AGE IN THE PRE- SCHOOL INSTITUTIONS

Summary: *The paper considers particularities and importance of musical education of children up to three years of age in pre-school institutions. Characteristics of psychomotoric and intellectual development of children of this age are being considered, and possibilities of developing their musical abilities analysed accordingly. A special attention is paid to the contents of musical education that contribute to musical and many sided development of children. Correct selection of music contents – songs, music plays, compositions for listening – enable development of musical abilities and motivate development of intellectual, moral, physical and emotional component of a child personality. Practical examples and methodological instructions for realization of music contents convenient for the children's age up to three years. It is emphasized that music activities – singing, performing of music plays and listening to the music – present a unique source of pleasure, joy, aesthetic and emotional happenings, the reason why they should be included as much as possible in the educational work with children up to three years of age.*

Key words: *music education, pre-school institution, children up to three years of age, contents, music activities*

Снежана Перишић, МА⁶⁰

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Јована Томић, МА⁶¹

ОШ „Светозар Марковић“ Рековац

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ПОРТФОЛИЈА У ПРАКТИЧНОМ И ПЕДАГОШКОМ ОСПОСОБЉАВАЊУ НАСТАВНИКА

Апстракт: Наставник је главни учесник школских реформи, у обавези да поступно прати, анализира и вреднује свој васпитно-образовни рад, развој компетенција и професионални развој. Један од најважнијих корака за праћење развоја професионалних способности наставника је креирање портфолија наставника који описује и документује ниво и квалитет развоја способности, постигнућа и искустава наставника. Са посебним освртом на законску обавезност израде портфолија, рад има циљ да укаже на улогу и значај портфолија у практичном и педагошком оспособљавању наставника.

Кључне речи: портфолио, наставник, практично и педагошко оспособљавање, професионални развој.

УВОД

Формирање професионализма је друштвена и јавна потреба која има приоритет. Главни циљ образовања није само стећи одређена знања и формирати вештине, већ и формирати личну, социјалну и професионалну надлежност која подразумева способност самосталног стицања знања кроз самостално прикупљање и анализу информација и њихово ефикасно коришћење у раду у животу уопште. Квалитет исхода рада једног наставника зависи од његове способности да усваја нове технологије рада, да организује наставни процес користећи на прави начин иновативне поступке у свом раду. Наставник је главни учесник свих школских реформи које захтевају преорјентацију образовних активности на нове педагошке вредности, што захтева побољшање његових професионалних вештина и формирање истраживачке културе.

Савремена школа захтева од наставника креативно коришћење савремених метода и технологија образовања, владање методама психолошке

⁶⁰ snezanaperisicmr@gmail.com

⁶¹ jovanatomic85@yahoo.com

и образовне процене, креирање педагошких процеса у пракси са прецизним предвиђањем исхода. У том процесу напредовања и усавршавања наставника важну улогу игра портфолио наставника.

Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС бр. 85/2013, чл.20), прецизирана је законска обавеза израде портфолија професионалног развоја. Наставник је у обавези да поступно прати, анализира и евалуира свој васпитно-образовни рад, развој компетенција, свој напредак и професионални развитак и чува у одређеном виду најважније примере из своје праксе, примере научене током стручног усавршавања, као и лични план професионалног усавршавања. Наставник је дужан да на захтев надлежних органа (директор, стручни сарадник, просветни саветник) да на увид свој портфолио професионалног развоја. Креирање професионалног портфолија је један од најважнијих корака за праћење развоја професионалних способности наставника, али не само њега већ свих учесника у васпитно-образовном процесу, а оно што представља новину јесте формирање портфолија образовне установе. Заправо, ради се на томе да се професионални портфолио, због свог значаја, уведе у све друштвене делатности.

ПОЈАМ И СВРХА ПОРТФОЛИЈА

Портфолио је збирка докумената који приказују напредак, развој и постигнућа појединца. *Портфолио је, по одређеном критеријуму, брижљиво организована и развијена збирка разноврсних материјала која даје слику о томе шта наставник, васпитач или стручни сарадник зна и може да уради, осликава његова постигнућа, професионално искуство, ставове и размислиња* (Лајовић:). Портфолио описује и документује ниво и квалитет развоја професионалних способности, постигнућа и искустава наставника, васпитача или стручног сарадника. Као што портфолио уметника садржи скуп доказа који верификују дијапазон уметникових способности, стилова и успеха, портфолио наставника, васпитача и стручног сарадника јесте скуп докумената који осликавају и верификују специфичност, ниво и квалитет његовог васпитно-образовног рада.

Према Каплану (Kaplan, 1998: 11) портфолио треба да буде више од „просте збирке докумената“ јер би он такође морао да садржи „изјаве које одражавају и афирмишу садржаје које наставници користе у поучавању ученика“. Због чињенице да портфолио може да садржи најразноврсније радове, у различитим временским периодима, да буде тематски везан за различите целине, дешава се да се портфолијом називају свакојаки видови личног представљања. Као индивидуални портфолио најчешће се представља радна биографија у којој су основни подаци о наставнику, подаци о образовању, стеченим вештинама, списак објављених радова, награда, интересовања и сл. Портфолио никако не би требало заменити са радном

биографијом јер им је суштина потпуно различита: биографија је попис резултата рада, а портфолио је показатељ процеса до резултата. Једино заједничко им је што се временом попуњавају, један новим подацима и резултатима, а други новим радовима, рефлексјама, циљевима и визијама свог развоја у будућности. „То је брижљиво селектована и уређена колекција информација докумената и материјала који приказују циљеве, методе, постигнуте ефекте, рефлексје о сопственом васпитно-образовном раду и мењање личне професионалне филозофије као резултат професионалног раста и развоја“ (Чарапић, 2013: 3). Сврха портфолија је комплексна и веома разноврсна. Како наводи Селдин (Seldin, 1997) преко хиљаду универзитета и образовних установа користи „вредносни наставнички портфолио“ којим истиче вредности ангажованих наставника у периоду њиховог ангажовања као и у периодима промотивних процеса образовне институције. Портфолио се може употребити за:

- праћење развоја сопствених професионалних компетенција;
- планирање професионалног усавршавања и етапа његовог напредовања;
- пријављивање за напредовање у звање;
- конкурс за посао;
- представљање свог рада колегама;
- потребе спољашњег процењивања рада појединца и институције.

Каплан (Kaplan, 1998: 12) наводи да при изради портфолија, наставник мора направити јасну разлику између „репрезентативног“ и „исцрпног“. Покушаји да се направи исцрпан портфолио, ствара ризик да материјал изложен у портфолију постаје замарајући и преобиман за обе стране, и оног који га креира и за оног коме се ставља на увид. Процедура прикупљања, селектовања и организовања материјала за портфолио подразумева огледање, анализу и критичко преиспитивање у сопствени рад. Наставник на тај начин врши компарацију сопствених идеја и могућности, дефинисаних циљева и реализованих задатака. „У срцу портфолија су примери наставничког рада, али не само о ономе што наставници говоре о свом раду, него чињенице и примери оног што су стварно урадили“ (Едгертон и сар., 2002: 40). Поређење пројектованог и реализованог јесте степенник ка промени и развоју, па је процедура израде портфолија неопходна ставка у процесу професионалног развоја, мењања и усавршавања.

СТРУКТУРА ПОРТФОЛИЈА

Због потребе да се боље упознамо са портфолијом као професионалном и законском обавезом, у наставку рада биће представљени елементи портфолија наставника и упутства за израду истог. Према Едгартону и сар.

(Edgarton, et. al., 1991) структура портфолија наставника се састоји из следећих елемената:

- насловна страна (име и презиме, подаци за контакт);
- садржај (кратак преглед оног што је укључено у портфолио наставника, васпитача и стручног сарадника; омогућава прегледност и боље сналажење у прегледу портфолија);
- радна биографија;
- лична професионална филозофија;
- одабрани и уређени прилози уз објашњења;
- самопроцена.

Радна биографија⁶² има за циљ да представи наставника, његово формално и неформално образовање, радно искуство и постигнућа. Овај сегмент портфолија треба да садржи следеће ставке:

- Лични подаци (име и презиме, ЈМБГ, занимање/професија, е – mail адреса, број телефона);

- Тренутно радно место и установа у којој наставник, васпитач, стручни сарадник ради;

- Подаци о образовању (назив факултета, место и време студирања/дипломирања, просечна оцена у току студија);

- Радно искуство (место и време заснивања радног односа и радно место);

- Подаци о томе да ли појединац има положен испит за лиценцу наставника, васпитача или стручног сарадника;

- Звање;

- Страни језици (наводе се сви страни језици којима се наставник, васпитач или стручни сарадник служи, са знаком о познавању у складу са европским језичким оквиром по нивоима, наставник, такође, може приложити потврду уколико је поседује);

- Информатичка писменост (наводе се сви програми којима се наставник, васпитач или стручни сарадник служи, укључујући употребу интернета; наставник може навести ниво знања у распону од почетног, средњег, напредног и еспертског, а може доставити и потврду о завршеном течају);

- Стручно усавршавање⁶³ – овај сегмент портфолија се односи на учешће наставника, васпитача или стручног сарадника у акредитованим семинарима, разноврсним облицима стручног усавршавања попут конференција и конгреса. Уз сваки вид стручног усавршавања неопходно је навести његов назив, време одржавања и начин учешћа, тј. да ли је реч о

⁶² Може се погледати предлог формулара за писање радне биографије у : *Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2012, 14 – 15.

⁶³ Исто, 22 – 23.

присуствовању наставника, излагању, ауторству, координацији или извођењу поменутог облика стручног усавршавања;

- Списак објављених радова (део који се односи на публикације наставника, васпитача и стручног сарадника. Наводе се чланци и књиге појединца комплетним библиографским подацима).

- Аутор или коаутор (односи се на ауторски или коауторски рад наставника, васпитача и стручног сарадника у писању уџбеника, приручника, реализацији пројеката и креирању дидактичких средстава);

- Чланство у домаћим и међународним стручним организацијама, друштвима и удружењима;

- Награде

- Студијске посете (наставник, васпитач или стручни сарадник наводи место, време и сврху студијске посете);

- Квалификације, знања и вештине које наставник, васпитач или стручни сарадник поседује и сматра важним за свој посао (подаци се наводе уколико их појединац већ није навео у радној биографији);

Лична професионална философија представља сегмент портфолија који се односи на дефинисање кључних питања за наставника, васпитача и стручног сарадника. Зашто образујем и васпитавам? Како то радим? Које циљеве постављам? Који су показатељи да те циљеве постижем? У питањима увиђамо да професионални портфолио помера нагласак са садржине на метод, односно са питања шта? на питање како? Због тога се базом портфолија сматра есеј у коме наставник износи своја убеђења, вредности и примере из педагошке праксе који дочаравају како у реалним ситуацијама одељења или васпитне групе дефинишу и изражавају своје ставове, мишљење и личну професионалну филозофију. Лична професионална философија са прецизним одређењем омогућава фокусираност и прилагођеност циљевима.

С тим у вези, сви чиниоци који сачињавају структуру портфолија се логички повезују и чине целину. Есеј у коме наставник, васпитач или стручни сарадник представља срж свог рада представља конкретизацију личне професионалне философије. Он треба да прикаже посебност педагошког радника као професионалца. Наставнику омогућава да се осврће на своје циљеве, одређењима и да их у поступку увиђања развија и коригује у оној мери у којој се развија и расте. У есеју је потребно избегавати апстракције већ се од аутора очекује да документовано поткрепи своја педагошка уверења и професионалне тежње о којима пише конкретним практичним примерима што има за циљ да читалац замисли аутора у учioniци, васпитној групи, у конкретним педагошким ситуацијама.

У артикулисању професионалне философије, наставник, васпитач или стручни сарадник, треба да размотри неколико битних питања. Питања се односе на функционалност постављених циљева, методе које аутор

примењује у васпитно-образовном раду, одражавању васпитно-образовне праксе на професионална уверења аутора, потпомагање процеса учења и креирање стимулативне средине за ученике итд. Есеј треба да прикаже начин на који наставник, васпитач или стручни сарадник остварује своје циљеве у учионици или васпитној групи, као и да створи слику о оном што га чини особеним“ (Чарапић, 2013: 7). Адекватан склоп циљева и одабраних поступака и стратегија, уз примере из васпитно-образовног рада, конкретну ситуацију из учионице, осликава професионалну философију. Приликом прегледа портфолија треба да буде истакнуто шта ту педагошку ситуацију чини специфичном и због чега је она егземплар за начин и стил подучавања наставника. У есеју наставник, васпитач или стручни сарадник може назначити и примери учења на основу грешака, као и решења неких ситуација у учионици до којих се дошло новим увидом у стање. Есеј обухвата и одраз о компетенцијама аутора портфолија, односно усклађеност између планова, рада и резултата. На основу овог прегледа наставник, васпитач или стручни сарадник може правити стратегију професионалног напредовања у времену које долази.

ПРИКУПЉАЊЕ И ОРГАНИЗОВАЊЕ ПРИЛОГА ЗА ПОРТФОЛИО

Приликом прикупљања и организације прилога за портфолио треба обратити пажњу на то да прилози буду егземплари васпитно-образовног рада наставника, васпитача или стручног сарадника и да осликавају професионалне ставове. Портфолио треба да садржи филтриране примерке педагошких ситуација која документују испуњеност циљева, квалитет селектованих метода рада и који осликавају просперитет и развој професионалних вештина наставника, васпитача или стручног сарадника. Уз сваки прилог потребно је навести конкретно објашњење бог чега је тај прилог нашао место у портфолију и шта он осликава и поткрепљује својим присуством. Приликом селекције и организације прилога треба водити рачуна о томе шта је у фокусу пажње, односно, који сегмент својих професионалних остварења наставник жели да истакне, и то треба да буде критеријум за селекцију података. Као евентуални прилози за портфолио могу се узети:

Примери и производи педагошког рада наставника, васпитача или стручног сарадника:

Припреме за час, нацрти планираних наставних и ваннаставних активности;

Радови ученика настали као продукт наставничког рада (цртежи, литерарни радови итд.);

Представљање усвојеног (рецитали, приредбе, изложбе ученичких радова итд.);

Пројекти у реализацији ученика (школске новине, уређивање интернет странице школе итд.);

Белешке у раду са ученицима;

Фотографије, снимци са писаним коментарима часа, ваннаставних активности, посета, екслурзија итд.;

Примери који илуструју прилагођавања захтевима ученика (задачи различитих нивоа сложености, индивидуализоване активности, примена интегративне наставе итд.);

Примери коришћења мас – медија у наставне сврхе и у другим активностима са ученицима (пројектор, интернет, филм итд.);

Примери направљеног дидактичког материјала за рад са ученицима;

Примери успешне примене савремених облика и метода рада са ученицима;

Резултати истраживања своје педагошке праксе;

Направљени практикуми, приручници и разноврсни материјали;

Резултати разноврсних тестирања ученика и резултати других објективних процена знања, вештина и навика;

Ученички резултати на такмичењима;

Ученички завршни радови (фотокопије или фотографије истих);

Докази успешне припреме ученика за наредни ниво школовања;

Прилози од других

Примери евалуације рада наставника, васпитача или стручног сарадника које су дала деца (усмени интервјуи, анкете);

Примери евалуације наставника, васпитача или стручног сарадника које су дали родитељи (анкете, скале процене);

Периодичне забелешке и коментари ученика и родитеља о раду наставника, васпитача или стручног сарадника;

Оцене посећеног наставног часа или активности колега и директора;

Прилози који документују успешну и плодносну сарадњу са колегама;

Спољна евалуација рада наставника, васпитача или стручног сарадника;

Прилози који документују сарадњу са колегама из других институција;

Сопствени прилози наставника, васпитача или стручног сарадника

Стручни радови представљени на нивоу институције или на општинским и републичким стручним скуповима;

Стручни радови објављени у стручним часописима;

Презентовање као аутора акредитованог облика стручног и професионалног усавршавања;

Позиви за учествовање на стручним скуповима на основу остварења на пољу васпитно – образовног рада;

Менторски рад;

Награде и признања;

САМОЕВАЛУАЦИЈА КАО СЕГМЕНТ ПОРТФОЛИЈА

У процесу израде портфолија наставник, васпитач или стручни сарадник спроводи и самоевалуацију својих педагошких остварења. „Самопроцена је рефлексивна о себи као професионалцу и сопственој професионалној пракси, процена усклађености између намере, деловања и постигнутих ефеката. У процесу рефлексивне педагошке радник мапира циљеве свој професионалног развоја у наредном периоду“ (Чарапић и Шаин, 2012: 117). Најважнији разлог за самовредновање јесте увиђање позитивних карактеристика и потенцијалних слабости педагошког рада. Пред педагошког радника се постављају бројни захтеви у процесу самоевалуације. Наставник, васпитач или стручни сарадник мора себи да одговори на питања која се односе на начине његовог рада, приступе подучавању, упоређивање оствареног нивоа педагошког рада са постављеним циљевима итд. Након одговора и процене овог сегмента професионалних остварења, педагошки радник треба да идентификује професионалне квалитете, способности, знања, вештине и постигнућа која осликавају његов васпитно-образовни рад. Након идентификовања оног што поседује, наставник треба да усредсреди себе на препознавање пожељних професионалних знања и вештина које му недостају у које треба да развија и унапређује. Осим позитивних страна свог рада, педагошки радник треба да изврши процену својих „мана“ и пројектује механизам који ће учинити да недостаци у педагошком раду постану база за професионални напредак у будућности. Након тога, наставник, васпитач или стручни сарадник ће без великих оптерећења моћи да одреди своје професионалне дomete за наредни период и направи лични план професионалног развоја⁶⁴.

Знања и вештине потребни за рад у васпитно-образовној установи⁶⁵ такође представљају значајан чинилац самоевалуације. Скуп знања састоји се из следећих елемената:

Ускостручна знања из области педагогије и психологије; знања о различитим наставним методама, техникама и активностима; знања о развојним карактеристикама деце; знања о техникама учења; знања о основама програма васпитно-образовног рада; знања о планирању и евидентирању рада; знање о техникама вредновања и самовредновања; знања о техникама учења; знања о основама програма васпитно-образовног рада; знања о планирању и евидентирању рада; знање о техникама вредновања и самовредновања; знања о начинима сарадње са породицом; знања о установама које се баве развојем деце; знања из области информатике, познавање страних језика, закона, прописа, правних аката;

⁶⁴ Може се погледати предлог формулара за писање годишњег личног плана професионалног развоја у: *Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања*, 15 – 16.

⁶⁵ *Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања* 16 – 17.

Део самопроцене који ставља акценат на сегмент вештина наставника, васпитача или стручног сарадника подразумева следеће вештине:

Тимски рад;
Комуникацијске вештине;
Активно слушање;

Примену индивидуалног, фронталног, групног и рада у пару са ученицима;

Израда дидактичких средстава и других материјала за рад;
Организација разноврсних активности (приредбе, рецитали итд.);
Конструктивно решавање конфликта;

Коришћење разноврсних техника (на пример, ликовних) у раду са децом;

Преношење знања деци;
Самовредновање;
Изражавање – говорно, пантомима, глума;
Моторичке, ликовне и музичке вештине;
Отвореност ка новостима, отвореност за себе и друге;
Емпатија и алтруизам;
Покретање различитих активности, лидерство;
Сарадња са осталим учесницима и чиниоцима у педагошком раду;

САМОВРЕДНОВАЊЕ ПОРТФОЛИЈА

У поступку самовредновања свог портфолија наставник, васпитач или стручни сарадник тежи да одговори на следећа питања:

- Да ли мој портфолио јасно приказује оно што радим, како то радим и зашто то радим у својој педагошкој пракси?

Наставник врши самовредновање личне професионалне филозофије, начина свог рада, посебно се осврћући на методе и технике које користи у поучавању.

- Да ли је приказан садржај портфолија?

Вршећи преглед свог портфолија, наставник проверава садржај истог, приступ изложеном у портфолију и оцењује садржину приложеног у њему.

- Да ли портфолио садржи рефлексију о мојој пракси, знањима и вештинама?

Вршећи самопроцену свог портфолија и изложеног у њему, наставник, васпитач или стручни сарадник треба објективно процени у којој мери портфолио представља огледало његових компетенција и педагошких вештина.

- Да ли су описане моје стратегије и методе рада?

Аутор портфолија испитује квалитет изложеног у портфолију које осликава иновативну технику рада и методе којима се служи.

- Да ли је оно што је наведено као професионална филозофија документовано доказима у виду прилога у портфолију, односно да ли су циљеви и вредности које заступам у раду документовани доказима у портфолију?

Аутор портфолија тежи да објективно процени однос постављених и реализованих циљева свог педагошког рада. У раду је било речи о личној професионалној филозофији која чини важан сегмент портфолија. Део портфолија такође бива посвећен и прикупљању и селектовању доказа, прилога који представљају продукте рада аутора из разноврсних педагошких ситуација и активности са ученицима. Сада је на наставнику, васпитачу или стручном сараднику да упореди ова два поглавља и донесе закључак о њиховој усаглашености.

- Да ли су изабрани прилози репрезентативни, прегледно уређени и пропраћени јасним објашњењем?

Аутор прегледом овог дела свог портфолија процењује изложене материјале, њихову доступност и прилагођеност наставним ситуацијама које илуструју. Као што је већ речено у раду, наставник, васпитач или стручни сарадник свој портфолио даје на увид овлашћеним лицима и потребно је да подаци изложени у њему биду адекватно представљени.

- Да ли су равномерно заступљени прилози из различитих извора (из праксе, сопствени прилози, информације од других)?

У делу рада посвећеном прикупљању и селекцији репрезентативних прилога за портфолио, истакнути су извори из којих се прилози убирају. Аутор портфолија у процесу самоевалуације приступа процењивању равномерност прикупљеног материјала из свих извора.

- Да ли су на основу свега наведеног, као и на основу самопроцене, моји будући циљеви и правци професионалног развоја јасни?

Наставник, васпитач или стручни сарадник доноси закључак о правцима кретања у свом професионалном усавршавању, што је и завршна замисао израде портфолија и његове процене, како аутора портфолија тако и осталих учесника у васпитно – образовном раду.

ЗАКЉУЧАК

Савремена школа изискује од наставника, васпитача и стручних сарадника додатне компетенције и то посебно оне које се развијају разноврсним облицима стручног усавршавања. Педагошки радници који су део средине која учи, школе која више пажње посвећује стручном усавршавању показују већу ангажованост за додатним стручним усавршавањем и стицањем компетенција које им недостају.

У процесу професионалног усавршавања стиче се потреба и оправданост за израду портфолија наставника, васпитача и стручног сарадника. Важност ове збирке пажљиво одабраних прилога и формулисања

личне професионалне филозофије доказана је бројним примерима у многим светским образовним системима.

Правилником о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника (Службени гласник РС бр. 85/2013, чл.20), прецизирана је обавезност израде портфолија за педагошке раднике. *Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања* у издању Завода за унапређење образовања и васпитања даје су оквир за израду портфолија. Бројне издавачке куће су пружиле помоћ наставницима, васпитачима и стручним сарадницима, изградивши нацрт портфолија са главним смерницама за његово даље формирање од стране појединца. Овакв законски оквир и труд свих учесника у васпитно-образовном процесу гарантује успех у изради портфолија који тежи да као иновативни модел потпомогне дефинисању степена професионалног и стручног усавршавања наставника у циљу одржавања феномена „друштво које учи“. Дакле, портфолио наставника се посматра, не само као алтернативни облик процене његове ефикасности и професионализма, већ и као механизам самообразовања, самоспознаје и самоактуелизације личности наставника. Састав портфолија зависи од конкретних задатака које је наставник ставио испред себе и садржи документа релевантна за његову каријеру.

Литература

- Edgerton, R.; Hutching, P. & Quinlan, K. (2002): *The teaching portfolio: Capturing the scholarship of teaching*, Washington, D. C: American Association of Higher Education.
- Kaplan, M. (1998): *The teaching portfolio*, Center for Research on Learning and Teaching Occasional Paper No.11 Ann Arbor, MI: University of Michigan. http://www.srlt.umich.edu/publinks/CRLT_no11.pdf, преузето дана 15.7.2014.године
- Seldin, P.(1997): *The teaching portfolio: A practical guide to improved performance and promotion decisions*, Bolton: Anker Publishing.
- Чарапић, С. (2013): *Професионални портфолио наставника, васпитача и стручног сарадника*, Београд: Креативни центар.
- Шаин, М. и Чарапић, С. (2012): *Корак по корак 3*, Београд: Креативни центар.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању знања наставника, васпитача и стручних сарадника*, Службени гласник РС бр. 85/2013.
- Приручник за планирање стручног усавршавања и напредовања*, Завод за унапређивање образовања и васпитања, Београд, 2012.

THE ROLE AND IMPORTANCE OF PORTFOLIO IN THE PRACTICAL AND PEDAGOGICAL TRAINING OF TEACHERS

Summary: *Teacher is, as a main participant in school reforms, obliged to gradually observe, analyse and evaluate his educational work, development of competencies and professional development. One of the most important steps for following development of professional abilities of the teacher is creation of portofolio of the teacher who describes and documents the level and quality of ability development, achievements and experiences of the teacher. With a special regard to the legal obligation of making a portofolio, the paper has an aim to point to the role and its importance in the practical and pedagogical training of teachers.*

Key words: *portofolio, teacher, practical and pedagogical training, professional development.*

Батица Николић, МА⁶⁶
ОШ „Вук Караџић“ Сочаница

РАЗМЕНОМ ПРОФЕСИОНАЛНИХ ИСКУСТАВА УЧИТЕЉА ДО ИНОВАТИВНОСТИ У ОБРАЗОВАЊУ

***Апстракт:** Рад обухвата, разматра и приказује пример и примену иновативности у наставном раду и начин унапређивања наставе и наставне праксе кроз размену професионалних искустава учитеља Србије. Иновативност постаје захтев времена у коме живимо и радимо а то се односи и на иновативност у образовању, посебно у сегменту наставе и свим њеним елементима. Иако учитељи улажу велики напор и имају позитиван став и приступ о потреби иновирања образовања и наставног процеса у смислу подизања квалитета наставе у великом и сложеном образовном систему они нису и не могу бити једини фактор од кога зависи примена иновативности у школи. Образовни систем и образовне институције имају веома важну улогу да кроз имплементацију иновативних приступа допринесу побољшању организације и квалитета наставног процеса. Циљ аутора је да упозна научну и стручну јавност са једним сегментом рада учитеља у Србији, у организацији Савеза учитеља Републике Србије (СУРС) и актуелним покушајима примене начина и облика презентовања иновативности у наставном и ненаставном раду у васпитно-образовној пракси.*

***Кључне речи:** иновативност, учитељ, унапређивање наставне праксе, СУРС, образовни систем, размена искустава.*

Потребе и изазови савременог друштва и новог времена у коме живимо и радимо подразумевају веома нагле и брзе промене у свим областима живота и рада (политици, медицини, економији, образовању,...). Зато су теме многих научних и стручних скупова наведених области управо изазови и дилеме које нас прате и са којима се свакодневно сусрећемо.

Образовање је важан фактор друштвеног развоја, тако да се кроз различите функције мора сагледати сложеност управљања променама и потребе иновирања унутар ове области. Током протеклог времена, како у Србији, тако и у скоро свакој земљи, значајно су повећана очекивања од школа. Од ученика се очекује да уче и стичу знања на вишем нивоу. Лако је онда закључити да се улога и одговорност учитеља – наставника мора значајно променити да би била у складу са новим захтевима времена које долази. Зато се, све чешће срећемо са термином иновативност, који значи

⁶⁶ baticanikolic@gmail.com

имплементацију нових идеја или изума који креира ново време. Сходно томе, имплементација значи спровођење, извршење или пак примену нечега у пракси.

Иновативност дакле, неминовно постаје захтев времена у коме живимо и радимо. Образовни систем и образовне институције у свакој земљи имају веома важну улогу да кроз имплементацију иновативних приступа у образовању допринесу побољшању организације и квалитета наставног процеса. Иновативност пружа богатије образовно окружење, како за ученике, тако и за учитеље, што наравано, и сам наставни процес подиже на квалитетнији и виши ниво.

Учитељи – наставници нису једини фактор за примену иновација у школи, мада имају могућност за извесну слободу у раду кроз избор уџбеника, одређивање најефикаснијих и најпоузданијих метода, облика рада, садржаја, наставних средстава и др. Свака образовна установа има капацитета да иновира. Суштина доброг руковођења и организације јесте да пружи шансу учитељима да кроз добре идеје иновирају наставу. То учитељи управо и раде. Поред похађања акредитованих и неакредитованих стручних семинара (првенствено методичко – дидактичког карактера) у организацији школе, стручних актива и локалних учитељских друштава, учитељи размењују идеје, научено примењују у пракси, врше презентације, одржавају огледне и угледне часове, уз касније коментаре, дискусије и закључке.

Један од начина имплементације иновација учитеља у васпитно – образовном процесу су акредитовани стручни скупови (конгреси, сусрети, сабори, смотре деџег и учитељског стваралаштва, конференције, саветовања, трибине и др.) у организацији СУРС-а .

СУРС је професионално стручно удружење које тренутно сачињавају 55 територијално организованих локалних учитељских друштава Републике Србије, са укупно 10.500 чланова - учитеља. Таква струковно стручна и интересна организација учитеља, поред осталог, првенствено остварује циљеве у области стручног усавршавања и информисања, развијања професионалних способности, подстицања стваралачког и научно-истраживачког рада у образовању и васпитању, учествовањем у иновирању васпитно-образовног процеса и др. СУРС обавља и издавачку делатност издавањем књига, часописа и периодичних издања, па тако и учитељи имају могућност да публикују своје стручне радове који испуњавају прописане услове и критеријуме.

СУРС организује традиционални Сабор учитеља Србије (као дводневни акредитовани програм стручног усавршавања), чије су активности усмерене на унапређивање наставне праксе кроз размену професионалних искустава и Смотру стваралаштва учитеља у образовно-васпитном процесу. Поводом одржавања ове манифестације организатор расписује конкурс за примере добре учитељске праксе са наведеним категоријама радова које ће се

презентовати, условима за учешће, техничким упуствима и стандардима и временским роковима.

Категорије:

А) Обавезни предмети (наставни час /дан/ тематска целина, ванучионичка настава, пројектна настава,...)

Б) Изборни предмети (наставни час /дан/ тематска целина, ванучионичка настава, пројектна настава,...)

В) Савремени начини планирања образовно-васпитног процеса (интердисциплинарно планирање, тематско планирање,...)

Г) Инклузивно образовање (рад са децом са потешкоћама, рад са даровитом децом, ИОП, подршка локалне самоуправе, примена асистивних технологија...)

Д) Ваннаставне активности (манifestације, пројекти у оквиру школе и локалне заједнице, школске представе, приредбе, рад секције, такмичења,...)

Ђ) Васпитне ситуације (час одељењског старешине, превенција насиља, сарадња са родитељима,...)

Е) Дидактичко средство, наставна средства (web портали, образовни софтвери, филм, збирке, приручници,...)

Ж) Одговорно живљење (примери подстакнути идејама из истоименог пројекта: активности предузете у циљу јачања сопственог психолошког имунитета, емоционалне и финансијске писмености, активности у школи у раду са децом и/или њиховим родитељима усмереним на јачање одговорног понашања према себи и окружењу, иницијативе предузете у циљу унапређивања међуљудских односа и развијања позитивне климе у школи)

Услови за учешће на Конкурсу за примере добре праксе:

- пример добре праксе је реализован у пракси
- у складу је са образовним стандардима за крај првог циклуса обавезног образовања и доприноси њиховој успешнијој примени
- усмерен на исходе, а у функцији стицања знања и вештина ученика
- доприноси унапређивању наставе и учења
- применљив је у школској пракси
- има висок степен активности ученика
- подстиче јачање професионалних компетенција учитеља
- доприноси промоцији рада школе и самих наставника у локалној заједници или шире
- не налази се у “Бази знања” Завода за унапређивање образовања и васпитања (Конкурс за примере добре учитељске праксе, 2014).

Пример добре праксе може се представити (уколико конкурсна комисија одобри материјал) и изложбом радова – стваралаштва ученика и учитеља.

Како би се један овако велики подухват и пројекат несметано реализовао потребна је добра логистичка подршка (коју већ годинама пружа Друштво учитеља Београда) уз довољне финансијске, материјалне, техничке и просторне могућности. Својим расположивим просторним капацитетима и техничком опремљеношћу Учитељски факултет у Београду је место где се другог дана Сабора одржава Смотра стваралаштва учитеља у васпитно-образовном процесу.

Извештаји СУРС-а “говоре” да је годинама уназад велики број (од 800-1300) учитеља-полазника овог дводневног стручног скупа. Велика обавеза и одговорност је и на стручној комисији која од пристиглих презентација-радова по објављеном конкурс, а њихов број није мали (100-200), треба да прегледа, изврши селекцију и одабере најбоље примере добре учитељске праксе по наведеним категоријама. Одабране презентације налазе се на DVD-у који је саставни део радног материјала.

Модератори – учитељи својим стручним коментарима уводе присутне колеге у садржај примера. Петнаестоминутним излагањем, аутори примера добре праксе презентују своје радове учесницима Сабора / Смотре, приказујући иновативност у наставној и ваннаставној пракси. Након предвиђеног блока за презентацију, води се конструктивна дискусија, уз стручне коментаре професора методичара са Учитељског факултета из Београда.

Садржаји Сабора дали су идеју великом броју учитеља да својим примером добре праксе из школа широм Србије изврше размену професионалних искустава и достигнућа. Руководиоци и чланови тима за организацију Сабора у својим извештајима наводе да су већину презентованих примера учитељи радили тимски, указујући на висок степен професионалне свести и потребе да се сви индивидуални квалитети појединаца удруже у заједничком циљу осавремењивања образовно-васпитног процеса приказујући иновативност у наставној и ваннаставној пракси обједињавањем практичних искустава и применом теоријских знања и вештина (Извештај руководиоца и чланова тима за организацију Сабора Учитеља Србије, 2014).

Литература

Статут Савеза Учитеља Републике Србије

Савез учитеља Републике Србије (2014), Конкурс за примере добре учитељске праксе „Унапређивање наставне праксе кроз размену професионалних искустава“, Београд.

Савез учитеља Републике Србије (2014), Извештај руководиоца и чланова тима за организацију Сабора Учитеља Србије, Београд.

FROM AN EXCHANGE OF PROFESSIONAL EXPERIENCES OF TEACHERS TO THE INNOVATIONS IN EDUCATION

Summary: *The paper comprises, considers and presents an example and use of innovations in the teaching process and the way of its developing as well as the teaching practice through the exchange of professional experiences of the teachers in Serbia. Being innovative is a must in our times and that refers to the innovations in education too, especially in the segment of teaching and all its elements. Although the teachers make a great effort and have a positive attitude to the need of innovating education and the teaching process in the sense of raising the level of teaching quality in a large and complex educational system, they are not and cannot be the only factor the use of innovating in school depends on. Educational system and educational institutions play an important role in contributing to the improvement of organization and quality of the teaching process through the implementation of innovative approaches. The aim of the author is to present a segment of work of the teachers in Serbia, organized by the Teachers' Association of Serbia (SURS) with present attempts of use and ways and forms of presenting innovations in the teaching and non-teaching practice in the educational practice.*

Key words: *innovating, teacher, development of the teaching practice, SURS, educational process, exchange of experiences.*

ПРИКАЗИ

Доц. др Петар Рајчевић⁶⁷

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИКАЗ КЊИГЕ

ДР НЕБОЈША МАЦАНОВИЋ: ПЕДАГОШКЕ АКТУЕЛНОСТИ,
УДРЖЕЊЕ НАСТАВНИКА И САРАДНИКА УНИВЕРЗИТЕТА У БАЊОЈ
ЛУЦИ ЕВРОПСКИ ДЕФЕНДОЛОГИЈА ЦЕНТАР, БАЊА ЛУКА, 2015.

У књизи доц. др Небојше Мацановића *Педагошке актуелности*, којој је поднаслов „Васпитање дјеце и младих изазов савременог друштва у 21. вијеку“ налазимо десет занимљивих, заиста актуелних и значајних тема. То су: 1. Педагогија љубави – педагошка дисциплина 21. вијека, 2. Школа будућности, 3. Утицај информационо-комуникационе технологије на стварање нове генерације ученика, 4. Едукација ученика о понашању на спортским манифестацијама као вид превенције насиља на спортским утакмицама, 5. Воот цампс програми као алтернатива досадашњим институционалним програмима у раду са малољетним преступницима, 6. Концепт отвореног универзитета и учења на даљину, 7. Образовање савременог наставника уз примјену неуролингвистичког програмирања, 8. Етички кодекс понашања наставника и студената, 9. Глобализација друштва и цјеложивотно учење и 10. Будућност друштва које (не) учи!

Аутор у Предговору и Уводу објашњава своје мотиве и разлоге за усмеравање пажње на наведене садржаје и проблеме. Жеља му је да подстакне читаоце на заједничко критичко размишљање о свакодневним педагошким проблемима и новим потребама које се појављују у другој деценији 21. века. Ново време тражи нове одговоре. Сваку педагошку тему аутор доводи у директну везу са квалитетом живота и транзицијама у глобализованом, савременом друштву. У таквим околностима ни професионалном васпитачу, а поготово збуњеном, презапосленом или ма како угроженом родитељу није баш увек могуће и лако да се правилно постави и најбоље снађе. У стремљењима ка квалитетном васпитању др Мацановић види пут за достизање здравог друштва. Још је, својевремено, Свети Владика Николај (Велимировић) у свом Охридском прологу (2001: 63) писао: „Највеће благо једне државе јесу свети и добри људи, који у њој живе. Срањено с тим благом свако друго благо је као ништа“. Зато аутор

⁶⁷ mrpetarraicevic@gmail.com

Педагошких актуелности позива на сарадњу, одговоран и хармоничан однос према васпитним утицајима породицу, школу и све друге директне или индиректне учеснике социјализације деце и младих нараштаја.

Не без разлога аутор на прво место поставља педагогију љубави и назива је педагошком дисциплином за 21. век. Подразумева се васпитање које се базира на искреној љубави и поштовању дететове личности, његових потреба и интересовања. Говорећи о љубави наилазимо на термин „строга љубав“ а односи се на васпитавање које подразумева комбиновање исказивања љубави уз јасно постављене границе оног што је допуштено. Овакав приступ показао се бољим и од превелике строгости, ауторитарности као и од дозвољавања неограничене слободе још неискусном и незрелом детету.

Како савремена деца схватају појам љубави аутор сазнаје од саме деце у директној комуникацији с љима у предшколској установи и основној школи. Расправљајући о овој теми жели се упозорити на вредности које доприносе формирању срећне деце. Одрастајући у таквом окружењу може се очекивати и формирање сретних људи „а сретни људи чине сретну и задовољну заједницу“.

У поглављу Школа будућности аутор подсећа на књигу др Ненада Сузића „Педагошка футурологија“ из 2012. године. У овом делу покушава се дати визија образовних одговора на друштвене промене које се очекују у првој половини 21. века. Од знања у примени очекује се да постане најпрофитабилнија роба. Критикују се недостаци разредно-часовног система наставе и представљају најважнија обележја школе будућности.

У трећем поглављу књиге говори се о променама до којих је дошло под утицајем информационо-комуникационе технологије а које утичу на формирање нове генерације ученика, различите од свих претходних. Данашње генерације ученика уче много брже. Знања брзо застаревају. Ученике треба оспособљавати за критичко размишљање... Нова технолошка достигнућа мора да буду саставни део (целоживотног) учења у веку дигитализације и сталних промена.

Пажњу аутора привукле су и учестале појаве неприхватљивог понашања малолетних лица на спортским манифестацијама. Стога покушава да размишља у смеру тражења начина да се такве појаве спрече. Решење се види у превентивном васпитном и образовном раду са ученицима будућим навијачима. Дају се конкретни предлози...

У петом поглављу читалац се обавештава о корективним програмима као алтернативи досадашњим институционалним програмима у раду са малолетним преступницима. Постојећим програмима се замера да су још увек засновани на шаблонизму и застарелости. Анализирају се модели корективног рада примењени у САД.

Концепт отвореног универзитета и учења на даљину назив је шестог поглавља ове књиге. Наглашава се сазнање да се образовање данас сматра условом опстанка и развоја модерног друштва, а знање се често посматра као најмоћније оружје друштва. Све већи број универзитета у свету препознао је значај стицања знања путем интернета. Тако се говори о „ учењу путем интернета“, „учењу на даљину“, „виртуелном учењу“.

Као једну од новима 21. века у подручју образовања др Мацановић, у седмом поглављу књиге, говори о неуролингвистичком програмирању или скраћено НЛП. Примена НЛП на почетку 21. века доживљава праву експанзију у Европи. Овај поступак нуди задовољство у раду. Полази се од настанка неуролингвистичког програмирања. Затим се образлажу појам и карактеристике НЛП. Потом се расправља о суштини, примени НЛП метода у образовању и на крају, показује се вжба (Како развити вештине помагања и слушања).

Осмо поглавље посвећено је етичком кодексу понашања наставника и студената. Говори се о појму и значају етике. Истиче се дуга временска присутност ове појаве у људском друштву. Користи се у науци „још од времена Аристотела“. Сазнајемо да је кодекс наставничке етике усвојен и утврђен на Универзитету у Бањој Луци 2008. године од стране Сената. Овим Кодексом прописана су морална начела којих су дужни да се придржавају универзитетски наставници, сарадници и остали који обављају научно-наставну или уметничко-наставну и научно-истраживачку делатност на Универзитету. Основу наставничке етике чине принципи хуманости, честитости и праведности. Исте године сачињен је и Кодекс понашања студената.

У деветом поглављу књиге говори се о појави глобализације друштва и целоживотном учењу. Објашњен је појам глобализације, настанак, трендови развоја глобализације, повезана је глобализација са променама у образовању, потом се расправља о утицају глобализације на развој концепта целоживотног учења. Износи се закључак да је улагање у целоживотно учење једна од најсигурнијих инвестиција појединца.

Десето поглавље, Будућност друштва које (не) учи, у својеврсној је вези са претходним. У њему се на самом почетку наглашава мисао познатог америчког футуролога Алвина Тофлера да „неписмени у 21. веку неће бити они који не знају читати и писати, него они који не желе да уче“. Аутор се не мири са постојећим стањем у босанско-херцеговачком друштву у којем је око 10 % становништва неписмено, а пола и информатички неписмено. Подсећа на неке негативне појаве у друштву и покушава да нађе начине за побољшање тренутног стања. На самом крају расправља се о подршци и отпору целоживотном учењу у Босни и Херцеговини. Аутор, након свега, констатује да је идеја о „друштву које учи“ само утопијска тежња која се у домаћим околностима у скорије време може остварити.

Предности овог рада су што није преопширан. Има укупно 127 страна. Будући намењен не само стручној јавности, може без већих напора и жртвовања много слободног времена да се лако прочита и размишља о њему. Теме су заиста актуелне и карактеристичне за овај историјски период. Износе се и предлажу нека решења али се не сматрају коначним и најбољим и сваки читалац се позива на сарадњу и дијалог. Намера аутора је племенита и искрена а усмерена је на мењање друштвене стварности путем квалитетно конципираног система васпитања и образовања. Циљ је да се помогне и појединцу и друштву.

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу⁶⁸ објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес на факултету. За објављивање у *Зборнику* прихватају се радови који нису претходно објављивани или истовремено поднети за објављивање негде другде. Сви радови се анонимно рецензирају после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора. Рукописи се шаљу електронском поштом и у два штампана примерка.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима Зборника и у складу са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, Ев. број: 110-00-17/2009-01 од 09.07. 2009. године.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800 - 5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институције (институција) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Апстракт дужине 150-300 речи (до 1400 знакова) налази се на почетку рада и садржи значај и контекст проблема, циљ рада, примењене методе, а на крају рада даје се *резиме* који се преводи на неком светском језику и он садржи , поред тога, и главне резултате и закључке.

Кључне речи се наводе иза апстракта и треба да их буде до пет, пишу се малим словима и одвојене су зарезом.

⁶⁸ ufp@pr.ac.rs

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилем и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960).

Цитати. Сваки цитат, треба да прати референца са бројем стране у загради, нпр. (Пијаже, 1960: 45). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, нпр. (Хоркхајмер; Адорно, 1947: 77); док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "et al", нпр. (Гиденс, et al: 1986: 63). У случају да се цитирају библиографске јединице без аутора, онда се укаже на прву реч наслова курзивом, годину издања и страницу, нпр. (*Декларација*, 1948: 21)

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице, нпр: Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен и интернет адреса сајта, нпр: Degelman, D. (2000): *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psihology/apa.pdf>.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр: 1999а, 1999б...

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у

документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ и слично за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође треба избегавати, осим изузетно познатих.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ЗБОРНИК радова Учитељског факултета
Призрен-Лепосавић** / главни уредник Петар Рајчевић;
одговорни уредник Алија Мандак. - 2005, књ. 1- . -
Лепосавић : Учитељски факултет у Призрену -
Лепосавић, 2005- (Краљево : ГрафикоЛор). - 24 cm

Годишње.

ISSN 1452-9343

COBISS.SR-ID 140941068