



UDK 378

ISSN 1452-9343

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У
ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ

Књига 11

Лепосавић 2017.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ – ЛЕПОСАВИЋ
Књига 11

Издавач

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

За издавача

Проф. др Алија Мандак

Редакција

Проф. др Александар Милојевић
Проф. др Јован Базић
Проф. др Ваит Ибро
Проф. др Снежана Башчаревић
Проф. др Биљана Павловић
Проф. др Невенка Зрнзевић
Проф. др Петар Рајчевић
Проф. др Слађана Видосављевић
Доц. др Мирјана Стакић

Рецензенти

Проф. др Мирослав Ћирић (Република Србија)
Проф. др Бранко Ристић (Република Србија)
Проф. др Бранко Јовановић (Република Србија)
Проф. др Верољуб Станковић (Република Србија)
Проф. др Дојчин Петковић (Република Србија)
Проф. др Љупчо Керевески (БЈР Македонија)
Проф. др Чедо Вељић (Република Црна Гора)
Проф. др Евгения Константиновна Карпунина (Русија)
Проф. др Максим Пахомов (Русија)
Проф. др Медина Вантић Тањић (Босна и Херцеговина)
Проф. др Живорад Миленовић (Република Србија)
Доц. др Горан Лапат (Република Хрватска)

Главни уредници

Доц. др Бошко Миловановић
Доц. др Љиљана Пауновић

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 ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић ИРОНИЈА И КЊИЖЕВНОСТ – ЈЕДНО СЕЋАЊЕ И ЈЕДНО ПОНОВЉЕНО ЧИТАЊЕ <i>ЕРИГОНА</i> , ЈОРДАНА ПЛЕВНЕША	13
Снежана С. Башчаревић ДУХОВНИ И НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У <i>ЈУТАРЊОЈ</i> <i>СВЕТОСАВСКОЈ МОЛИТВИ</i> МИРКА МАГАРАШЕВИЋА	19
Мирјана Стакић УСВАЈАЊЕ ЗНАЧЕЊА РЕЧИ У ПОЧЕТНИМ ФАЗАМА УСВАЈАЊА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА	31

ДРУГИ ДЕО МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Алија Мандак РЕШИВОСТ ГРУПА И АЛГЕБАРСКИХ ЈЕДНАЧИНА	43
Синиша Г. Минић ТАБЛЕТ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ	49
Љиљана Пауновић ТЕОРЕМЕ О ФИКСНОЈ ТАЧКИ У КОНУСНОМ МЕТРИЧКОМ ПРОСТОРУ ПРИМЕНОМ c – ДИСТАНЦЕ	59

ТРЕЋИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА

Петар Рајчевић О ИСТРАЖИВАЧКОМ РАДУ У ПЕДАГОГИЈИ	71
Јелена Круљ Драшковић, Емилија Марковић Слађана Видосављевић ТОЛЕРАНЦИЈА КАО ПРЕДУСЛОВ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ САРАДЊЕ И САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА	85
Живорад Миленовић КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ОСНОВНИХ АКАДЕМСКИХ СТУДИЈА ЗА ВАСПИТАЧЕ И УЧИТЕЉЕ У СРБИЈИ И БУГАРСКОЈ	95
Весна Минић ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА МИР И ТОЛЕРАНЦИЈУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	107
Наташа Младеновић ПОВЕЗАНОСТ ИРАЦИОНАЛНИХ УВЕРЕЊА И САМОЕФИКАСНОСТИ СТУДЕНАТА И ВЕЗА СА НЕКИМ СОЦИОДЕМОГРАФСКИМ ВАРИЈАБЛАМА	119

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

Ваит Ибро, Зорица Гајтановић МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАТАК КАО ОСНОВНИ САДРЖАЈ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ	135
Невенка Зрнзевић, Јована Зрнзевић, Вуко Лакушић УЛОГА СПОРТСКИХ ОБЈЕКТА У РАЗВОЈУ ГРАДСКЕ АРХИТЕКТУРЕ	145
Мирјана Чутовић, Бошко Миловановић ТЕОРИЈСКО И ЖАНРОВСКО РАЗМАТРАЊЕ БАСНЕ	163
Снежана Перишић <i>ДЈЕТИЊСТВО И ПОЕЗИЈА ГРИГОРА ВИТЕЗА И НАИВНА ПЕСМА</i> МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА – МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ	175

ПЕТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Слободанка Секулић, Небојша Живић ФАУНА СТОНОГА (MYRIAPODA) ОКОЛИНЕ ЛЕПОСАВИЋА (СРБИЈА)	191
---	------------

ПРИКАЗИ

Петар Рајчевић КУНАРАЦ Р. АНЂЕЛКО (2016). <i>НОВА ШКОЛА И ЉУДСКА ПРИРОДА</i> . БЕОГРАД: ОДБОР ЗА ВЕРСКУ НАСТАВУ АРХИЕПИСКОПИЈЕ БЕОГРАДСКО-КАРЛОВАЧКЕ.	203
---	------------

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА	209
-------------------	------------

УВОДНИК

Поштовани читаоци, Учитељски факултет Призрен са привременим седиштем у Лепосавићу објавио је једанаести часопис Зборник радова. Часопис се бави објављивањем радова из области образовања и васпитања од предшколског, преко основношколског и средњешколског до високог образовања.

Учитељски факултет Призрен – Лепосавић, реализује интерни макро пројекат *Иновације у васпитању и образовању*, евиденциони број ИМП 001, који финансијски подржава Учитељски факултет у Призрену-Лепосавићу. Пројекат се реализује у периоду 2017-2019. г. Циљ пројекта је да се на основи релевантних емпиријских истраживања укаже на најчешће недостатке и потребу иновирања васпитнообразовног рада и наставе и да се на темељу резултата истраживања уведу иновације које поред примене Web 2.0 алата и технологија подразумевају и примену иновативних дидактичко-методичких модела и програма прилагођених потребама друштва.

Ове године у јуну месецу Учитељски факултет организовао је и научни скуп са темом: *Иновације у васпитању и образовању* ; дигитализација, иновативни програми и модели. Мозаиком различитог начина презентовања научног истраживања приказани су резултати научника из Србије и иностранства.

Сведоци смо да је недавно усвојен Закон о основама система образовања и васпитања као кровни просветни закон којим се утврђује доношење Националног оквира образовања као основе за израду нових наставних планова и програма. Уважавајући новонастале промене у систему образовања уредништво Зборника ће припремити актуелне теме као посебан број.

Уредништво Зборника

ПРВИ ДЕО
ЈЕЗИК И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић
Снежана С. Башчаревић
Мирјана Стакић

Бранко С. Ристић¹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ИРОНИЈА И КЊИЖЕВНОСТ – ЈЕДНО СЕЋАЊЕ И ЈЕДНО ПОНОВЉЕНО ЧИТАЊЕ *ЕРИГОНА*, ЈОРДАНА ПЛЕВНЕША

Сажетак: У раду се бавимо анализом ироније као облика књижевног исказивања човекове нарави. Узевши у обзир чињеницу да одређивање ироније није до краја могуће, у раду ће се анализирати у својим појавним облицима у делима Чехова, Пастернака, Мајаковског, Честертона и др. са посебним освртом на драму Ј. Плевнеша „Еригон“ у којој доминира иронија кулминирајући у сарказам.

Кључне речи: човек, Свевишњи, сатира, Ђаво, сарказам, драма.

Мислите ли ...да су ствари ради којих се људи лудирају мање стварне и мање истините од оних ради којих се понашају паметно!... Оне су истинитије: оне су једине ствари које су истините.
(Бернанд Шо, *Кандида*, ово је у ствари рекао Шо кроз уста МАРЧБАНКСА).

Није ни мало случајно да је за опис једног таквог стваралачког поступка свести *иронија и књижевност* потребан научни и методски приступ који оставља по страни – иронију. Описивање ироније као начина књижевног изражавања и испољавања људске духовности или боље речено, слике људске нарави, бива афицирано значењем људског духа. Дефиниција и обележавање ироније никада није успело до краја, срећемо је на сваком кораку: бруталну, сурову, искежену, танану, отмену, готово пресвучену у

¹ braris9@gmail.com

блажени осмех Ђаконде. Има ироније у сатири, а анатол – франсовској иронији помирљивости у Пастернаковој *Златној повели*, у Чеховљевим причама, на сликама Домијеа и Брухела, у стиховима Мајаковског, у драмама Д. Ковачевића, Стефановског, Ј. Плевнеша, у филмовима Кустурице, у животу, а нарочито се нагомилала у оном потрошеном двадесетом веку и почетку двадесет првог.

Иронијом као књижевним поступком плашио је свет својом хорор причом Ембоуз Бирс између деветнаестог и двадесетог века, а сада то чини на један грозан начин и то самом себи, чинећи највећи грех, *убиство са предумишљајем* човек човеку на сваком кораку.

Човек иронију гура пред себе, њоме се брани, али и напада. Ђаво човека наводи на грех, искушава, игра заносно увлачећи нас у игру и у своје коло. Човек као да је осуђен, или боље речено кажњен због првог греха, да мора да прође кроз сва та искушења Ђавола, да би му Свевишњи као награду подарио благодети раја.

Шоов Ђаво у *Кандиди* пева:

*Нико не сме да ми испитује савест,
Ја се често стидим свога рода;
Они мисле, ако рекну ђаво,
Да су рекли нешто тачно.*

Ђаво је за човека оличење зла, он је мера многих ствари, он нагони људе да га ухвате, сваким даном он је све више стварност, стварност која мења животне токове и хвата човекову душу, слушајући њене вибрације, руга јој се у лицеи човека гура у своје коло.

Иронија је дрска, увек видљива, гордо посматра свет, који халуцинизира и у таквом стању делује тупо и непријатељски. Иронија задире храбро у све поре живота, хвата пишчеву мисао, и увек зна колико је она моћна и докле може да допре. Човек је данас прима као нешто нормално, као дар ђавола, његова вражја игра, која више на себи не носи аристократско одело, али и поред тога она није ништа изгубила од своје пређашње охолости. У свом обичном значењу она је лишена своје првобитне снаге њу као такву могу да користе, а и носе је у себи, само људи који уживају да вређају и живе и мртве. Наравно, на овај начин из ње је избила невероватна снага, и тиме успела да за себе прибави епитет *саставни израз уметности*.

Иронија није постала да би наносила бол другима, она пре свега сама себе кажњава и пати, и без сумње, да у њој и текако има огромне снаге мазохизма. Она, у књижевном делу, све што је погрднија, подругливија, све више шири своје *зенице*, све је храбрија, пљује на свог аутора али у тој својој лудости она не штеди ни себе саму. Иронија је та која нам чува онај благи осмех, за доживљену уметничку лепоту независно како и на који је начин изазвана, лепота не зна за границе, време и простор, а стално је ту да улепша свет пун греха и борбе на живот и смрт.

Иронија у књижевности, али не само у њој, већ и у животу постоји због равнотеже у природи. Честертон у свом делу *Глобус и крст*, вели: *Лудак је изгубио све, осим разума*. Иронија је та која се не покорава свом сопственом иманентном закону, њено претварање у неизлечиву негацију, одвија се у недостатку апсолутног којег управо пориче. Да би превазишла некако ову своју слабост, иронија гради свој сопствени мит. По унутрашњој логици ствари она прелази у страсан сарказам, који постаје знак једног патолошког стања. Када је у стању иронија у књижевности, (а она је присутна скоро у сваком делу) ту се она јасно показује сликајући отуђење људског духа од човека у библијском смислу. Иронија, то је лудило које сваки човек у себи носи, само с том разликом, што га неко стално користи, а неко само према потреби. Запањујуће свакако делује то, што је у ово наше доба иронија свуда присутна. Ако је битак осећања за стварност, онда је иронија та која нема осећај за трансценденталну стварност.

Поштујући ове чињенице, један од највећих македонских драмских писаца, значајан и шире, Јордан Плевнеш у својој драми *Еригон* уноси апсурд, мит и елементе политичке драме на један ироничан начин, који на крају кулминира у сарказам у сарказам коме се човек диви и саблажњава.

Еригон, први пут виђен 1982. године, чија радња смештена у Паризу, драма је, која својим сарказмом човека фасцинира. Драма која дистанцира основни проблем, национализам, од *врућег* домаћег поднебља. Ствара причу која истовремено има елементе митске и политичке драме. Аутор држећи крајеве драме, свему даје елементе Артовог театра суровости, што је једна од особина ироније. Али то је само један слој драме, други слој је слика страдања једног народа, а свако страдање је у ствари иронија судбине оног који страда и пати.

Главни јунаци, носиоци пишчевих идеја у овој драми су два лица са једном суштином. Исидор Солунски је Македонац који у

предсмртној агонији *прелистава* свој живот, живот емигранта без домовине, без породице, без себе. Жена умрла у Грчкој, деца своје кости *посејала* по источној Европи где су била расељена (како би била сачувана за комунистичку будућност), а он умире у париској болници за бескућнике.

Прва сцена *Еригона* је интегрална, а остале иду у два паралелна нивоа: један је Исидор Солунски, а други Еригон. Поставивши драму на овај начин, аутор избегава шаблонизацију дијалога и даје га кроз снове и привиђења, кроз приче о историјском злу. Плевнеш преплиће *две* приче, једне прошле коју сазнајемо из халуцинација Исидора Солунског, и друге садашње, коју представља Еригон са својим иступањем на Европском конгресуза псећа права и слободе у двадесетом веку. Оваква конструкција текста даје слику једне језгровите драме, чију причу аутор води кроз различита имена и места.

Еригон је име пса – главног јунака, али и антички назив за Црну реку, а етимолошко значење је човек у бекству. *Nomenest oten*. Ова драма је оптужујућа и није упућена Македонцима, већ другим Европљанима, датим у лику госпође Дибо. Судбина Исидора Солунског је метафора за судбину целог народа, који је остао у запећку приликом решавања *великих* европских проблема.

Највећа иронија и оптужба која прераста у сарказам дата је међу сценом. Деца, македонска, уче поздрав на многим језицима. Ова симболично дата сцена, осуда је политике расељавања македонске деце у време грађанског рата у Грчкој. На хиљаде деце отргнуто је од својих корена и одведено у *нове домовине* да уче на *новим језицима*, да кличу Стаљину (чији поступци и начин владања су оличење ироније и сарказма једног друштвеног поретка, кога су многи писци овековечили у својим делима, да се не би заборавили, да служе као опомена младим поколењима). Њихове кости остале су далеко од домовине, и дан данас служе за поуку људима. Да ли је морало тако? Зар живот на тај начин мора да се поигра, или је то ипак врхунац демонства, дајаболичности и двојништва, савременог света.

Очовечење пса и попсећивање човека, познати су елементи у европској драматургији. Еригон је пас – човек, а Исидор човек – пас. Њихове судбине су блиске што аутор користи као суров симбол и иронију, која градивно прераста у сарказам.

Јордан Плевнеш је у интервјуу, Бранки Криловић, за *Књижевне новине*, бр. 704, изјавио: *Пси – људи крстаре Европом*. Данас би се то исто могло рећи, само мало шире: *Пси – људи*

крстаре светом. Осуда европске политике према малим народима извире из назива који прераста у сарказам – *Европски конгрес за псећа права и слободе*.

Еригон је једна чудесна драма, неконвенционална, опора и сурова настала на овим балканским просторима. Ова *пасја анатема* у два дела или сценска прича о животу и смрти једног глумца и једног пса помакла је границе македонског театра и македонске драмске књижевности. Проблем који егзистира у драми је европски, мање национални. Проблем који третира ауторов текст као национални, егзистира историјски, изузетно осавремењен без уских националних оквира, даје му посебну ноту ироничности и сарказма, а денационализовани европски проблем изречен модерним језиком театра је особина, која је драму поставила да свевременски живи свој драмски живот, који је и сам по себи иронија.

ЛИТЕРАТУРА

Живковић, Драгиша. *Теорија књижевности са теоријом писмености*, Сарајево: Свјетлост, 1965.

Лешић, Зденко. *Теорија књижевности*, Београд: Службени гласник, 2008.

Милосављевић, Петар. *Методологија проучавања књижевности*, Београд: Лира, 2000.

Плевнеш, Јордан. *Еригон*, Скопље: Драмски театар, 1982.

Стамач, Анте, Шкреб, Зденко. *Увод у књижевност – теорија, методологија*, Загреб: Накладни завод Глобус, 1986.

IRONY AND LITERATURE - ONE MEMORY AND ONE REPEATED READING OF *ERIGON*, JORDAN PLEVNESH

Summary: In this work we deal with the analysis of irony as a form of literary expression of man's nature. Considering the fact that the determination of irony is not possible all the way out, through the work it will be analyzed in its manifest forms in the works of Chekhov, Pasternak, Mayakovsky, Chesterton and others with a special focus on the drama J. Plevnesha "Erigon" dominated by irony which culminates in sarcasm.

Key words: Man, Supreme, Satire, Devil, Sarcasm, Drama.

Снежана С. Башчаревић²

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ДУХОВНИ И НАЦИОНАЛНИ ИДЕНТИТЕТ У ЈУТАРЊОЈ СВЕТОСАВСКОЈ МОЛИТВИ МИРКА МАГАРАШЕВИЋА³

Сажетак: Рад има за циљ да осветли песничко деловање Мирка Магарашевића које има једну специфичност, а то је очување духовног и националног идентитета. Анализа је усмерена на песму Јутарња светосавска молитва у којој доминирају мотиви вере и родољубља. Приликом истраживања примењен је плурализам метода. Закључено је да Мирко Магарашевић религију схвата као духовни завичај и духовну отаџбину, као основ духовног и националног идентитета, а молитву доживљава као највишу форму духовне културе и најдубљи израз човечне духовности.

Кључне речи: М. Магарашевић, духовно, национално, идентитет, молитва.

Данас смо суочени са цивилизацијском збрком која се претаче у свакодневни живот по свим мерилима његове острашћености и неодмерености; која пре доводи у питање, него што отвара простор за самеравање нашег сопственог статуса у времену и простору. Проблем и питање односа вере и нације из перспективе дела Мирка Магарашевића⁴ више је него јасан уколико се уважи његова

² snezanabascarevic@hotmail.com

³ Рад је резултат истраживања у оквиру пројекта *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, а реализује Институт за српску културу у Приштини – Лепосавићу.

⁴ Мирко Магарашевић рођен је 1946. године у Београду. Песник, преводилац и књижевни критичар објавио је 14 књига поезије (најновија је *Светосавски калем* којој припада песма која је предмет наше анализе) и 9 књига есеја. До сада је изабрао и први приредио поезију Т. С. Елиота и есеје Д. Х. Лоренса; сачинио селективан избор прича и новела А. П. Чехова у више издања, избор поезије Десанке Максимовић и особен одабир путописа Јована Дучића. Учествовао је у раду Задужбине „Десанка Максимовић”, а данас сарађује са Задужбином „Доситеј Обрадовић” и Фондацијом „Борислав Пекић”. Покренуо је 1995. године часопис *Исидоријана* – гласило Удружења „Исидора Секулић” које подстиче и окупља наше елитне књижевне теоретичаре, истраживаче дела Исидоре Секулић.

констатација да живимо у окружењу које је и у духовном и у материјалном смислу речи далеко више изложено погибелјима, него што се то мисли, и које је на граници свакодневних упросечавања. Он је пишући слутио, слутећи упозоравао, упозоравајући сугерисао. Не дозволивши да му ма шта промакне креће се самоуверено магистралом која се чак и графички може приказати не толико као права, колико као изломљена линија у сталном успону у оквиру које су врхови ти који обавезују, а удолине тренуци пресабирања и нових искушења која нам предстоје. Никада у довољној мери задовољан оним до чега је досегао, Магарашевић своје дело гради, уосталом, као што се свако дело гради - тамо где су сами његови врхови.

Свој стваралачки живот Мирко Магарашвић проводи у отвореној или мање видљивој борби за очување националног идентитета. То деловање има једну специфичност, која му се много пута светила – тежња да одабира и оплемењује. Његова борба покушава да очува пламичак духовности једног етноса и једне етике, да одржи један исти правац. Магарашевић том проблему прилази са захтевом да се прошлости мора прићи реалистички, као скупу успеха и неуспеха. Он заговара идеју да је наш народ део много ширег корпуса – човечанства. И Свети Сава, први српски просветитељ, видео је наш народ као део хришћанског народа који је обилазио прикупљајући духовно знање којим ће ојачати његов национални идентитет. Из тог разлога определили смо се да предмет нашег разматрања буде Магарашевићева песма *Јутарња светосавска молитва* из збирке *Светосавски калем*, написана у духу светосавља, који аутор следи у свом целокупном стваралаштву.

Магарашевићева размишљања о националном питању заснивају се на ставу да национални идентитет потиче од колективне психологије која се мање више обликује националном културом, али такође и односом народа према својој вери. Сваки народ гради своја национална осећања кроз колективну психологију и колективни дух, али га артикулише кроз националну културу. Иако се сматра да је традиција предестинација живота једног народа, она то није. Она је само резиме његовог историјског пута; *посуда* у којој се чува предање, тј. колективна свест. За Магарашевића национални идентитет је од суштинске важности, јер он формира јединку која својим специфичностима даје значајан допринос човечанству. Он је отворио једно врло значајно питање: у каквом је односу религија и национално осећање једног народа, а

из тога, и у каквом је односу религија једног народа и очување националног идентитета.

Народ без вере не може да очува свој идентитет, јер су историју стварали и стварају народи са националним религијама. И епископ Николај је тврдио да је вера услов за очување националног идентитета, да нација не може да има ни духовни идентитет ни националну независност, нити да извојује национално ослобођење, без вере. Размишљања Мирка Магарашевића припадају простору који ће га до краја живота занимати, а то је изградња културе и стварање метафизичке подлоге за очување и развој националног интегритета.

Он колективно осећање нације према споља и према унутра, своје појављивање па и своје изворе, не заснива на тренутном или историјском прагматизму већ на националном осећању и предању. Нација ће, према његовим уверењима, критичким самосагледавањем ојачати своју хармонију и чврстину, а народ треба да тежи култивисанијем колективном животу који треба да се заснива на културнијем и моралнијем човеку.

Читати поезију Мирка Магарашевића је, у извесном смислу, вежбање проницљивости. Читалац који се његовој поезији враћа у одређеним временским размацама, открива једно специфично благо, које ретко бива примећено, а то су узгредне опаске. Те узгреднице, вишеструко обогаћују читаоца и награђују га порукама које је, обично превидео. Родољубље, које Магарашевић жели да култивише, уведе у сферу оплемењујућег рација, показује се као витешко ратовање. Не без разлога он национално осећање и патриотизам, у већини својих песама, назива најлепшом али и најстрашнијом народном страшћу.

Овај песник представља круну књижевног узлета и еманципације наше књижевности, достизање посебног сензибилитета и експресије. Он служи своме народу на најбољи могући начин културно и нимало ограничено. Дубоко проживљавајући историјско време, Мирко Магарашевић је своје родољубље показао литерарним ангажманом. Више из морално-патриотских, а мање из уметничких побуда, као интелектуалац, Магарашевић се сматра одговорним духу времена. У дубоко моралном преиспитивању: да ли прећутати то време у споственом животу и стваралаштву или одговорити на историјски изазов, Мирко Магарашевић је ово питање решио објављивањем књига, дајући тако свој допринос не пуком уметничком прозом, већ дубином унутрашњег бића садржаног у појму националног. То је

више морална, него уметничка потреба, више ангажман, него естетизам. Сав претходни тематски опус Мирка Магарашевића (религиозне теме, грађанска класа из које потиче, интелектуалност упоште), био је у потпуној супротности са новим прокламованим вредностима, са предзнацима превазиђеног и декадентног у времену. У оваквој ситуацији и интелектуалној позицији он је снагом свог ума и интелекта, покушао, пре свега да у својим књигама интелектуално поштено потражи и пронађе заједничке параметре себе, васпитања и друштва којем припада.

Предмет спознаје и религије и уметности јесте човекова природа, његов положај у свету (Елиаде 1996: 193). Сродност између уметничког и религиозног погледа на свет толико је јака и очигледна да је уметност и религију у модерној култури могуће посматрати као једну симбиотичну форму људске духовности. Свако уметничко дело израз је и производ културе у којој је настало, али оно по својој природи тежи да собом сублимише, а не само да симболише духовност бића које га је створило. Питање вере увек је дубоко скривено у најтананијим одајама личности и темељи се на њеном ставу (Петровић 1994: 198). Вера је ствар опредељења и непрестаног трагања за смислом. То осећа и саопштава Мирко Магарашевић у свом књижевном делу.

Магарашевић прихвата основне хришћанске вредности као врховне критеријуме у процени како уметничког стварања тако и егзистенцијалног и историјског искуства и цивилизацијских напора човечанства. Хришћанске вредности он не доживљава као метафизичке него као антрополошке феномене; другим речима, религија није једино одређено схватање Бога него превасходно једно лично осећање човека, његове природе и судбине. Овакав доживљај религије происходи из православне традиције, односно из духа Источног хришћанства, које Бога не схвата само као трансценденталну реалност него једновременно и као иманентну вредност људске егзистенције. У језгру духовног живота Мирка Магарашевића налази се теоцентрична визија света, која представља основу њене антропологије, а антропологија је, опет, средиште њене естетике и поетике.

Треба, међутим напоменути да религиозно језгро Магарашевићеве персоналне духовности није увек јасно видљиво и дејствено у његовим песмама. Наиме, он духовне појаве обично опева изнутра њих самих. Он осветљава и експлицира њихове идеалне суштине, унутарњу духовну и егзистенцијалну динамику, а не самерава их увек и доследно у светлости хришћанских

вредности. Његов приступ духовним феноменима је иманентан, прирођен самим појавама о којима пева. Но, иако хришћанске вредности не ставља увек као меру вредности, смислености и истинитости појединачних духовних трагања и остварења, Магарашевић те вредности готово увек подразумева. И онда када у појединим културним појавама и остварењима открива њихову унутарњу драматику, динамику, противречности, замршене сложености, путеве и странпутице, па и духовну и егзистенцијалну трагику творца тих разнородних духовних форми у култури, Магарашевић у интуицији стално има православну антропологију као истинито виђење човека, његових напора, стремљења и остварених дела. Жудња за истином о човеку, о његовој судбини и вишем, божанском смислу његове егзистенције лебди и трепери као поетска аура у којој се наговештава христожењива усмереност духовне личности.

Једноставност је онај човечни идеал који Мирко Магарашевић налази у православној антропологији и којем тежи његова душа и поред тога што осећа замршеност, хаотичност и сложеност сопствене телесне и духовне егзистенције, као и мисаону, емоционалну и егзистенцијалну сложеност културних феномена које покушава да осветли и опева. Први и главни постулат Магарашевићеве антропологије, која се налази у језгру, у темељу, у позадини или трепери у мисаоној аури његове књижевне делатности, можда је сублимисан у следећем сликовито изложеном спознању:

*„Не дај народ мој Господе
Зверима иним и пегавим.”*

(Магарашевић 2007:11)

Магарашевић сматра да је *светлити* – највише егзистенцијално, духовно и стваралачко стање које човек може да досегне сопственим напорима. Велика једноставност и велика логика јесу два вечна и вечно здрава услова да човек буде светлост и да досегне светост као најблагородније стање човечне егзистенције. Ослобађати се свега земног, пролазног и временитог, свих индивидуалних садржаја, сваке страсти, мисли и емоције, не тражити ништа за себе, не жалити се, не проклињати и не преклињати, сродити се са свиме што је Бог призвао у постојање – туда води човеков пут у светлост и светост.

Иако у Магарашевићевом књижевном опусу нема много песама у којима он непосредно говори о хришћанским истинама и вредностима, неке његове песме, које имају карактер најинтимнијих исповести, посвећене су управо апологији вере. Он на богословски поетичан и драматичан начин излаже најдубља питања којима се бави хришћанска онтологија: односом личног и васељенског, човечанског и божанског, временитог и вечног. У оваквим човековим чежњама евоциран је лик свечовека и духовна жудња за свеживотом. И Николај Велимировић је био у искушењу да свечовека, кога је својом мишљу, маштом и духовним жудњама створио сам човек изједначи са богочовеком, Сином Божјим.

У духу религиозних визија, идеалан човек је свечовек, онај ко је својом природом и духом у извесном степену наиндивидуалан, наднационалан и надвремен. Магарашевић га оживљава у ситуацији кад моли Господа да не дâ:

*„Овај народ онима који нов пород,
Све добре и скрушене
Претварају у смушене,
А бистре и паметне
У несите, пусте и разметне!”*

(Магарашевић 2007: 11)

Да би живео свеживот, да би могао ходати кроз сва времена и места, свечовек жуди да се ослободи граница физичке егзистенције и да се сроди са унутарњим, духовним, безграничним и вечним бићем (Фром 1984: 53). Магарашевић живо, сликовито и прецизно сублимише и исказује религиозну свест, али је не прихвата као пуну и коначну истину о човековом надземаљском животу у вечности. Он слуги и зна да је битан једино начин на који свечовек види Бога у жељи да му се приближи и да у себи открије потенцијални свеживот, а друго је како Бог види и познаје човека. Не само људе него и природу, животиње, судбине, срца Бог препознаје и види у заједници и вези небесној. Зато му се песник обраћа:

*„Не дај Господе ове младице,
Силне оранице и шљивике,
Ове ливаде и пашњаке,
Толике реке и чисте изворе
Не дај све ове густе горе
На уцене, варке и преваре!”*

(Магарашевић 2007: 11)

Све живо у људској души и све живо у свету међусобно се прожима и дотиче; сви се међусобно привлаче као бића истог створитеља. У драматичном обраћању човека Господу, Магарашевић разоткрива основни неспоразум између земног и небесног, временитог и вечног. У напору да се ослободи свих овоземаљских тегоба, страсти, задовољстава и страдања, свега што је пролазно и временито, човек жуди за Богом, свеживотом, вечним животом. Он замишља да зна суштину Бога, да зна каквог човека Бог жели и воли, познаје и признаје, те да му се својим знањем и духовним подвигом може приближити, да упркос томе што је његов живот временит може коначно досегнути вечност, свеопшти живот у Богу и са Богом. Али, будући да је вечност неограничена, у њој ниједан циљ и ниједно духовно и егзистенцијално стање не могу бити коначни, јер би такав циљ и такво стање ограничили и саму вечност. Човек не може сам себе подићи у вечност; то може једино Господ. Једно је, дакле, вечност и блаженство како га замишља човек у дубинама своје религиозне душе, у овоземаљском животу и времену, а друго је вечност у Богу. Ову теолошку идеју, наговестио је Мирко Магарашевић у наведеним стиховима.

Како смо видели у песми *Јутарња светосавска молитва*, Магарашевићева религиозност се исказује у молитви са актуелним религиозним визијама модерног уметника и мислиоца. Он стиховима осветљава време у духу древног православног предања и искуства цркве. Уметност и светост су две највише форме човечје обдарености, најплеменитији изрази човечног духа и најбољи плодови човековог егзистенцијалног напора. Али, те две форме су разнородне, а не истоветне и истовредне. Иако не жели да међу њима успостави субординацију него координацију, Мирко Магарашевић у описивању садржина тих двеју форми, ипак, ставља светост над уметност.

Уметник покушава да вечност ограничи историјским и културним временом; светитељ успева да реално време своје индивидуалне земаљске егзистенције живи као космичко свевреме (Јеротић 2004: 104). У томе је суштинска разлика у поимању времена и вечности у уметности и у религији. И уметност и светост су божји дарови човеку. Бог је присутан и у напорима уметника и у егзистенцији свеца. Уметник прима стање света које јесте; он тражи врховне идеале у овом свету; и сам Бог је с уметником у границама овог света. И онда када једно време, један народ, или многи народи и велики талас историјског времена памте и славе једно уметничко дело, над њим се увек надвија неизговорено

питање и сумња: да ли је то дефинитивна и вечна вредност у култури и људском животу.

Има ли правде у оваквом крајњем исходу свих човекових егзистенцијалних мука и највиших и најплеменитијих духовних напора? – пита се Магарашевић у подтексту песме. Људско поимање правде је ограничено. Човек може намирити правду једино ако је препозна и осети у *Јеванђељу*. Оно што је човек својим трудом створио може вечно да живи једино у Богу, као додавање ономе што му је Бог дао, а у историји, култури, у људском времену и илузији надвремена све најбоље што је створио траје само неко време, па прође и заборави се.

Само по себи намеће се питање: да ли ово једна песимистична историозофска и културолошка идеја за човека који верује у цивилизацијски процес, у људске моћи и људску историју као највише вредности? За Мирка Магарашевића, који дубље и пуније живи у духу црквене културе него у хоризонту световне цивилизације, слутња да је све земаљско и светско - временито и самим тиме – пролазно, није туробна и резигнирана него, радосна и светла. Уосталом, између земаљског и небеског света, времена и вечности, не зјапи непремостива провалија, нити су они раздељени непрелазним баријерама. Земаљски свет и време не могу ни обухватити ни заменити свет небесни и вечност, али вечност обухвата и време и манифестује се и у њему и на земљи. Присуство вечности и божанских духовних и творачких енергија Мирко Магарашевић осећа у самој земљи и у човековом духовном раду у овоземаљским просторима. Те своје визије и осећања он је експлицитно исказао у стиховима:

*„Не дај Господе милу
Нашу једину Србију
На јалове букаче и бусију,
За пуке приче, кесе и зајмове,
Не дај чопоре курјака
На јагњеће снове и сајмове!”*

(Магарашевић 2007: 11)

Човеков живот и рад на земљи обухваћени су мистичким, божанским творачким енергијама и плановима (Радуловић 2008: 77). Земљина енергија, у ствари је израз божанске енергије и објективизација мистичног божанског плана васељене, па су стога закони које човек изводи из енергије земље логични у вишем

смислу. Радом на земљи човек сарађује у коначном остваривању Божјег плана и домостроја васељене. Животом и радом на земљи, у времену, човек је већ присутан или је позван и способан да буде присутан и у вечности и у мистичким односима у космосу.

У овоземаљским просторствима вечност је најјаче и најпрегледније присутна у цркви. Црква је космички простор на земљи и вечност спуштена у време. Овакве визије и осећања Мирко Магарашевић је исказао у *Јутарњој светосавској молитви*. За песника је молитвени час једини, кратки и пролазни трен сливене заједнице Бога, песника и човека. Озарен духовно слободном молитвом кроз коју Господ улази у сваког човека и смирује људске душе пуне тескобе, страсти, таштине, сумњи, незадовољства, гнева и жеље за осветом, Магарашевић је кроз наведене стихове указао на смисао и сарджај вере.

У молитви сваки човек може, бар на тренутак, мислити о свом животу не као човек, него као духовна личност. У песми *Јутарња светосавска молитва* Магарашевић је изложио једну оригиналну и личну теолошку апологију пролазности. Видели смо да је он, као какав антички мудрац, искрено осећао да је пролазно све што нестаје, што се збива и што јесте у овоме свету; и човекове најузвишеније духовне творевине, оно нешто ново и непоновљиво што је човек створио и приложио лепоти и драматици постојећег света, такође је пролазно; и ти духовни светови једном ће потонути. Видели смо такође да је сваком човеку, уметнику посебно, болна свест о пролазности. Ако и може да се помири са осећањем и сазнањем да је све у свету пролазно, човек је дубоко неспокојан пред осећањем сопствене смртности. Он жуди да његова егзистенција, личност и дело буду трајни. Али трајно није исто што и вечно. Вечност је квалитет егзистенције и атрибут личности, а не квантитет и трајање времена. Вечном животу, животу у вечности, као новом стању преображене егзистенције и личности, ближа је свест о пролазности живота него човекова горда жудња да оно што он ствара буде трајно. До тих виших духовних стања човек се уздиже онда кад зна да је вечни живот у Богу, а не у његовим духовним творевинама и материјалним постигнућима. Бог је човека обдарио свешћу о пролазности овоземаљског живота да би могао истинито живети на земљи и мислити о животу. Живот је леп, чудесан и смислен онда кад човек у себи пробуди племениту сагласност са судбином пролажења. Из оплемењене и мудре свести о пролазности Магарашевић не развија учење о беживотном миру као пожељном стању егзистенције, већ,

напротив, афирмише животни елан и динамику егзистенције који покрећу пролазност. Узнемирену човекову свест о пролазности у времену може да оплемени само свест о Богу и вечности. Узнемирено осећање пролазности, оплемењено свешћу о Богу, прераста у осећање блаженства, мира са собом и у себи, и мира са другим људима. Овакво схватање смисла пролазности потпуно је усклађено са православним осећањем времена односно вечности.

На крају, можемо закључити да Мирко Магарашевић православље схвата као духовни завичај и духовну отаџбину; као основ духовног и националног идентитета. Молитву доживљава као највишу форму духовне културе, најдубљи израз човечне духовности, најједноставнији и прави пут човековог самоспознања, али и сазнања света у коме живи и спознања крајњег смисла живота. У молитви са другима човек излази из овога света и времена, превазилази тегобе свакидашњег живота, преображава се. У молитви човек на нов начин види свет и себе у њему, друкчије осећа и разуме недаће, болове и страдања који су прирођени сваком животу. Овако схваћена духовна надмоћ живи у пространој ирационалној слободи која је скривена у људском бићу. У сваком човеку, дакле, не само у мудром, даровитом, креативном, славном и моћном, дух је надмоћан над животом. Мирко Магарашевић искрено осећа да су побожност и молитва залога духовног достојанства сваког човека, па да су утолико то и најшире и најсмисленије форме духовног живота и духовног човековог стварања на земљи. А та врста живљења и стварања подарена је свима и свакоме, у свим народима и временима. Тако схваћен духовни живот обухвата и свеколику књижевност, уметност, све аутентичне и смислене духовне напоре човекове; из таквог живота извиру сва славна дела и велика достигнућа човечанства; сва се враћају у веру и у њима се упрошћавају и наново осмишљавају, као што човек у молитви упрошћава свој живот односно успоставља духовну надмоћ над њим.

ИЗВОР

Магарашевић, Мирко. *Светосавски калем*. Београд: Песничка мануфактура, 2007.

ЛИТЕРАТУРА

Булгаков, Сергеј. *Православље*. Нови Сад: МС, 1991.

- Велимировић, Николај. *Религија Његошева*. Подгорица/Пећ: Октоикс/ Народна библиотека Његош, 1994.
- Елиаде, Мирча. *Водич кроз светске религије*. Београд: Народна књига /Алфа, 1996.
- Јеротић, Владета. *Дарови наших рођака II*. Београд: Просвета, 1993.
- Јеротић, Владета. *Човек и његов идентитет*. Београд: Арс либри, 2004.
- Јунг, Карл. *Човек и његови симболи*. Загреб: Младост, 1973.
- Маца, Карло. *Поклоничка путовања, Верски туризам историјско-културолошки приступ*. Београд: Службени гласник, 2009.
- Петровић, Сретен. *Социологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1994.
- Радуловић, Милан. *Књижевност и теологија*. Источно Сарајево/Београд: Институт за књижевност и уметност/ Православни богословски факултет, 2008.
- Фром, Ерих. *Догма о Христу*. Загреб: Напријед, 1984.

SPIRITUAL AND NATIONAL IDENTITY IN SAINT SAVA MORNING PRAYER MIRKO MAGARASEVIC

Summary: *This paper sheds light on the poetic action Mirko Magarasevic which has one specificity, and that is to preserve the spiritual and national identity. Poet believes that a nation without a national church can not preserve their identity, because they create history and to the people with the national religions. The analysis measured the song Saint Sava morning prayer dominated by motives of faith and patriotism. It was concluded that Mirko Magarasevic orthodoxy understood as a spiritual homeland and spiritual homeland, as the basis of spiritual and national identity, and prayer seen as the highest form of spiritual culture and deepest expression of a humane spirituality.*

Key words: *M. Magarasevic, spiritual, national, identity, prayer.*

Мирјана Стакић⁵

Универзитет у Крагујевцу

Учитељски факултет у Ужицу

УСВАЈАЊЕ ЗНАЧЕЊА РЕЧИ У ПОЧЕТНИМ ФАЗАМА УСВАЈАЊА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА

Сажетак: У раду испитујемо како тече процес усвајања значења речи у почетним фазама усвајања матерњег језика. Прва изговорена реч детета означава прелазак ка семиотичкој фази говорног развоја са којом отпочиње и постепено учење српског језика и усвајање његове граматике. Позитивно социјално окружење детета, првенствено емотивна сигурност и испуњеност и непосредни вербални подстицаји, подстичу рани развој говора детета. Опонашањем говора одраслих дете усваја лексеме које се понављају у његовом окружењу и устаљује их у својој лексици. Испитујући како се усвајање значења речи развија до облика који постоји код одраслих разматрамо два процеса: процес генерализације значења речи и процес рестрикције значења речи. Заједничка карактеристика наведених процеса, њихова претераност, означитељ је специфичности дечјег говорног развоја у односу на развој лексичког фонда одрасле особе. Наведена специфичност се заснива на језичкој аналогiji на основу које дете не само ствара нове речи, већ и учи граматику матерњег језика.

Кључне речи: лексема, граматика, српски језик, дете, учење матерњег језика.

УВОДНО РАЗМАТРАЊЕ

Проучавање усвајања значења речи у почетним фазама усвајања матерњег језика, по Еви Кларк (Eve Clark), базира се на истраживањима која морају да одговоре на бројна питања, од којих су најважнија: 1) какво је значење дете везало за поједине фонолошке секвенце и 2) како се та значења развијају до облика који постоји код одраслих (Кларк, 2008). Везивањем значења речи за поједине фонолошке секвенце настају прве речи у говорном развоју детета. Проучавање процеса усвајања значења речи

⁵ mirjanastakic073@gmail.com

обухвата разумевање не само њеног основног значења, већ и разумевање бројних облика полисемије и семантичке вишезначности као способности лексеме „да има више семантичких реализација“ (Гортан-Премк, 2004: 38) и правилно коришћење и комбиновање лексема у смислене реченице (Јововић, 2011). Наведено представља сложен процес који није ограничен само на период почетног усвајања матерњег језика. Лексички фонд се богати током целокупног трајања људског живота, односно, језички развој се протеже и након зрелог животног доба, јер језик представља један од најсложенијих облика целокупног људског понашања (Krstić, 1994).

ПОЈАВА ПРВЕ РЕЧИ У ГОВОРНОМ РАЗВОЈУ ДЕТЕТА

Говорни развој детета представља развој говорне активности која започиње спонтаном производњом гласова, која у почетку далеко превазилази број гласова који постоји у матерњем језику. Смиљка Васић указује да дете крајем првог месеца производи око 30 гласова, да би се за само два или три месеца касније тај број повећао чак и до 120 (Васић, 1981). Касније се тај број смањује, јер дете заборавља гласове које не чује у свом окружењу, а понавља само оне које чује, што је показатељ да дете опонашањем говора одраслих учи артикулацију гласова. Имитација говора околине подразумева савладаност основних слушних форми говорних структура које дете производи посредством модела који из слушне долазе у моторичку сферу (Guillaume, 1968). По Васић, већ крајем првог месеца живота почиње да се јавља изговор слогова што представља период „спонтане вокализације“, који траје током прва три месеца живота. Након тога, наступа период „социјализоване вокализације“ која је заснована на имитацији (Васић, 1981: 14–15). За социјализовану вокализацију карактеристично је да се смањује број гласова који дете изговара, односно, тај број се приближава броју гласова који постоји у матерњем језику, али се истовремено повећава број вокализованих слогова, као и број њихових потенцијалних комбинација. Долази и до везаног изговара слогова, што ствара утисак раног изговарања прве речи. Међутим, спонтани везани изговор слогова не представља изговор прве речи, већ само вокалну игру детета. Значење речи комбинација слогова добија у ситуацијама када она постаје устаљена, односно, када се непромењена понавља у изговору и везује за конкретне ситуације у

којима дете жели да успостави социјалну интеракцију са својим окружењем.

Изговарање прве речи означава прелазак са прелингвистичке на лингвистичку фазу у развоју говора детета, односно, прелазак са пресемиотичке на семиотичку фазу говорног развоја. Када се тачно дешава тај период предмет је бројних истраживања која су имала за циљ да утврде узраст када у говорном развоју детета долази до појаве изговора прве речи. Нека истраживања показују да се период прве године живота поклапа са периодом у коме дете изговара прву смислену реч (Mussen et al., 1984); Радомир Матић указује да је реч о узрасту „негде између деветог и петнаестог месеца“ (Matić, 1986: 180), док је по Смиљки Васић изговор прве речи везан за узраст од петнаестог до шеснаестог месеца старости (Васић, 1981). По Ивану Ивићу, појава прве речи код деце која предњаче у говорном развоју може да се јави и пре почетка или на самом почетку друге године. Поменути аутор позива се на резултате истраживања говорног развоја Шарлоте Билер (Charlotta Buhler) вршеног на узорку од четрдесет и деветоро деце, који показују да је код већине испитаника (тридесет и четворо) појава прве речи забележена пре навршених годину дана живота (према: Ivić, 1978).

Различити резултати наведених истраживања у складу су са тврдњом Макартија да су индивидуалне разлике у лингвистичком развоју врло сличне разликама које се уочавају у интелектуалном развоју деце (Mc Carthy, 1965). Оне показују да је у почетним фазама усвајања матерњег језика дететов говорни развој како индивидуалан, тако и условљен бројним емотивним и социјалним факторима, од којих издвајамо позитиван емотивни однос у непосредном социјалном окружењу који стимулише рани говорни развој детета опонашањем, што показују и резултати бројних истраживања о примарном утицају који на дечји говорни развој остварује породица (Алексић-Хил, 2013; Васић, 1971; Vasta i sar., 1998; Радојковић, 1998, према: Јовановић-Симић и Голубовић, 2002; Shugar, 1988, према: Bjerkvøl, 2005). У прилог наведеној трдњи иду истраживања Хецера (Hetzer) која показују да се говор успорено развија када деца расту у дечјим домовима; као и испитивања нестимулативног окружења која доводе до лингвистичке „депривираности“ (Bernstein, 1967, према: Brković, 2011).

Позитивни утицај емоционалног окружења не огледа се само у области лексике, већ и у области синтаксе, јер са појавом прве речи у говору детета започиње и синтаксички развој и процес

учења граматике матерњег језика. До наведеног долази због тога што дететов изговор само једне речи има функцију читаве реченице (Hurlock, 1950). Дан Слобин (Slobin, 1970) двочлани исказ у говору детета назива телеграфском реченицом и утврђује да она у различитим језицима семантички одражава слична значења (Slobin, 1970). Почетна употреба реченице, по Елизабет Харлок (Elizabeth Hurlock), јавља се врло рано, на самом почетку друге године и траје шест до седам месеци (Hurlock, 1950). Изговорену само једну реч детета и његово блиско окружење доживљава као да је реч о потпуном исказу. Тако ће детету блиска особа (најчешће, мајка) на основу интонације изговорене речи разумети целокупно значење потиснутог исказа који у њој садржан. Дете на овом узрасту често прибегава и неком сопственом симболу, властитом неологизму, чије значење њему блиске особе брзо науче. На пример: Неологизам – Бу! – представљао је за једногодишњу девојчицу са југа Србије воду, и његово значење варијало је у исказима, типа: –Мама, жедан сам! – Дај ми воде! – све до означавања визуелног сусрета са било којим обликом текуће или стајаће воде (из славине, до воде у базенчићу или реке), што би значило: – Види воду! Неологизам овог типа спада у лексичке, јер се односи на ону реч која не постоји у речнику, на измишљену реч које дете „изводи из сопственог искуства, из начина његовог виђења ситуације, или довођења у везу предмета и његове употребе или пак неког збивања за које не располаже одговарајућом речи, јер је још није чуло или му је као сувише компликована, или апстрактна измакла запажању и меморисању“ (Kostić i Vladislavljević, 1995: 110).

За разлику од лексичких неологизама, постоје и неологизми морфофонемске природе који показују да дете граматiku матерњег језика усваја на основу језичке аналогije и да нове речи граде по аналогiji (Чуковски, 1986; Каменов, 2010). Рецимо, дете може да ствара нове речи на основу наставака који су му познати. На пример, дечак који пар дана није долазио у вртић на Златибору јер је био болестан при првом сусрету са васпитачицом, изговорио је: „Одболестио сам се“. Глагол *одболестити* представља резултат покушаја да се „личној логици потчини сопствено схватање граматичких правила“ (Stakić, 2016: 136). Наведена лексема представља морфофонемски неологизам који је настао јер је дете познавало значење лексеме *болест*, а префиксом *од* желело је да означи сопствено одвајање од ње. Реч је о неологизаму који представља покушај да дете из контекста свакодневне говорне

комуникације издвоји познате граматичке форме и подвргне их слободном комбиновању које је утемељено на аналогiji, односно, сличности коју је уочило у њему већ познатим граматичким формама, те Браун (Roger Brown) када је реч о усвајању морфологије у почетним фазама учења језика истиче да увођење новог мора да се заснива на семантичким разликама које су детету познате (Brown, 1973). И Кларк у процесу грађења нових речи налази принцип транспарентности, који се у раној фази усвајања говора састоји у томе да дете у циљу формирања нове речи користи познате корене и морфеме (Clark, 2003).

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЈА И РЕСТИКЦИЈА ЗНАЧЕЊА РЕЧИ

Описујући говорни развој детета и усвајање значења речи Виготски је утврдио да „дете почиње да примењује у пракси и употребљава појмове пре него што их постане свесно“ (Vigotski, 1977: 158), што представља развојну фазу у његовом интелектуалном развоју. По Матићу, дете најпре усваја једну реч којом означава различите ствари (Matić, 1986). На пример, под утицајем околине оно почиње да понавља реч коју је чуло у свом непосредном окружењу, а чије значење у потпуности не разуме. Рецимо, дете научи и изговара лексему *па-па*, која представља понављање поздрава, лексички неологизам у чијој је основи ономотопеја. *Па-па* ће у вербалној комуникацији детета може да означава: 1) поздрав; 2) реченицу којом дете изражава жељу да изађе напоље; 3) одговор на питање где је одсутна особа; 4) *па-па* може постати и означитељ и свих предмета или појмова који нису унутар дететовог простора.

Уочава се да је процес усвајања значења речи везан за процес претеране генерализације њеног значења, што показују и истраживања говорног развоја деце која потичу још из XIX века. Амент (Ament) је 1899. године утврдио да реч *мама* у немачком језику означава и мајку и тражење омиљеног јела (Ament, 1899; према: Preyer, 1898/99). Тезу о претераној генерализацији значења речи потврђују и истраживања генерализације значења вршена у XX веку (Donaldson and Wales, 1970; Lewis, 1951; Lewis, 1957; Clark, 1971). Кларк објашњава процес генерализације помоћу тезе о усвајању *семантичких црта* под којима подразумева минималне јединице садржаја, односно, компоненте значења, које дете везује за одређене речи. Када дете почне да користи препознатљиве речи, оно још увек не користи њихово значење, већ им приписује познате

семантичке црте. Лексеме добијају значење које само у извесној мери одговара значењу које одрасле особе везују за њих (Кларк, 2008). Из наведеног могу да произађу и потенцијални неспоразуми између детета и одрасле особе у комуникацији, нарочито ако је реч о одраслој особи која детету није позната и која не познаје значења ограниченог фонда лексема које дете користи у свакодневној комуникацији.

Принцип претеране генерализације уочен је не само када је реч о усвајању значења речи, већ и у области усвајања граматике матерњег језика (Pinker, 1984; Pinker, 1989). Дете генерализовано примењује општа језичка правила која је усвојило слушајући матерњи језик. Генерализација језичких правила узрок је језичких грешака у комуникацији које потичу услед неправилног коришћења различитих облика променљивих речи (нпр., погрешне употребе падежа или глаголских облика). Ђорђе Костић и Спасенија Владисављевић су утврдили да именица „носи у себи 187 потенцијалних функција које се реализују кроз функцију објекта и падешке промене“ (Kostić i Vladislavljević, 1995: 62) и да деца у раном периоду говорног развоја (18–21. месец) замењују један падеж другим, најчешће вокатив – номинативом, што има своју логичку основу, док друге супституције аутори сматрају за случајне погрешке настале због тога што деца не познају правилну употребу падежа.

Временом се, упоредо са растом и развојем детета, процес претеране генерализације значења речи смањује, њега, по Ивићу, замењује процес претеране рестрикције значења речи (Ivić, 1978). Описујући развојну путању усвајања значења речи, Матић је обухватио и описао процесе генерализације и рестрикције значења речи без њиховог именовања, наводећи: „најпре једна реч за различите ствари, потом једна реч за једну ствар и најзад једна реч–појам за исте ствари по роду (птица) или по врсти (врабац)“ (Matić, 1986: 180). Кларк процес рестрикције објашњава постепеним сужавањем почетног врло широког значења индивидуалне лексеме до кога долази упоредо са увођењем нових речи у дететов речник које преузимају делове прешироке семантичке области (Кларк, 2008). Слађана Миленковић описује у лингвистичкој фази говорног развоја случајеве „хиперекстерзије“ и „хипоекстерзије“ исте речи, нпр. када дете користи реч пас само за велике псе (хипоекстерзије), а у исто време може том лексемом да прошири значење на све четвороножне животиње (Миленковић, 2012: 32).

Чињеница је да се дечје разумевање лексичког значења речи разликује од разумевања одрасле особе. Утврђено је да постоји седам могућих односа између значења које за исте речи имају дете и одрастао човек: 1) речи нису у речнику одрасле особе; 2) речи нису у речнику детета; 3) делимично прикривање значења; 4) непрекривање значења; 5) сузено значење; 6) прешироко значење и 7) истоветност (Reich, 1986, према: Marjanović i sar. 2004). Сузено и прешироко значење речи, такође, указују да се у усвајању значења речи јављају два процеса: процес генерализације значења речи и процес рестрикције значења речи.

ЗАКЉУЧНО РАЗМАТРАЊЕ

Иако дете учење језика и усвајање значења речи започиње процесом опонашања, оно није пуки имитатор говора свога окружења. Полазећи од онога што је чуло, дете ствара нове речи и нове исказе. Оно, заправо, учи начин како да лично примени оно што чује у вербалној комуникацији свог окружења. Бугарски указује да дете не усваја појединачне исказе, него системе правила (Бугарски, 1995). На тај начин настаје покушај стварања „граматике дечјег језика“ јер је утврђено да је редослед којим деца усвајају општа језичка права исти код припадника исте језичке групе, а да је брзина усвајања правила једнака код деце без обзира о ком језику да је реч (Didro i Todorov, 1987). Чомски (N. Chomsky) истиче да дете већ од пете године активно користи граматику свог језика и да језичка правила која је чуло из своје околине обрађује на начин који му омогућује стварање и разумевање неограниченог броја исказа које никада раније није чуло (Џомски, 1979). Теорија учења Чомског се заснива на стваралаштву у којој је подстицај околине услов језичког сазревања детета. Но, о било каквом приступу о учењу матерњег језика и усвајању семантичког значења лексема које чине његов фонд да је реч, заједничко им је да је неопходна изложеност детета говору у животном окружењу. Дете „своју општу наследну способност усвајања језика може да оствари само кроз посебни језик који слуша око себе“ (Бугарски, 1995: 40).

Имајући у виду позитиван утицај непосредног окружења у периоду између друге и седме године који се сматра оптималним периодом језичког развоја, као и да се у методичкој литератури учење речника сматра најлакшим у предшколском периоду (Маљковић, 2005), сматрамо да је неопходно да васпитач добро

познаје карактеристике језичког развоја детета на одређеном узрастном периоду како би методичким и методолошким поступцима допринео повећању активног лексичког фонда и оспособио дете да адекватно користи речи у комуникацији. Познавање семантичког значења речи укључује и знање њених пренесених значења и коришћење и разумевање језичке полисемије. Брковић запажа да дете предшколског узраста обично сматра да реч има само једно значење, те не схвата шале које су засноване на игри речи (Brković, 2011). Увођење у полисемију и разумевање вишезначности речи представља дуготрајан процес, коме васпитач у предшколској установи приступа посредством корелативног рада који здружује рад на развоју говора детета са свим другим активностима, а нарочити ефекти у погледу развијања креативности и језичког стваралаштва постижу се читањем и анализом књижевних текстова (видети, Дотлић и Каменов, 1996; Каменов, 2010; Стакић, 2015).

ЛИТЕРАТУРА

- Алексић-Хил, О. (2013). Развој говора и језика. У: Д. Лозановић, Н. Рудић, Д. Радивојевић Д. (ур.): *Подршка развоју деце у раном детињству: Приручник за примарну здравствену заштиту* (105–109). Београд: Удружење педијатара Србије.
- Bjerkvol, J. R. (2005). *Nadahnuto biće*. Beograd: Plato.
- Brković, A. B. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Brown, R. (1973). *A first language: The early stages*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Бугарски, Р. (1995). *Увод у општу лингвистику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Васић, С. (1971). *Развитак артикулације на узрасту од три до девет година*. Београд: Научна књига.
- Васић, С. (1981). *Говор вашег детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Vasta, R., Haith, M. M. i Miller, S. A. (1998). *Dječja psihologija: moderna znanost*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor*. Beograd: Nolit.
- Гортан-Премк, Д. (2004). *Полисемија и организација лексичког система у српскоме језику*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Guillaume, P. (1968). *La formation des habitudes*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Didro, O., Todorov, C. (1987). *Enciklopedijski rečnik nauka o jeziku 2*. Beograd: Prosveta.
- Donaldson, M. & Wales, R. J. (1970). On the acquisition of some relational terms. In: J. R. Hayes (Ed.): *Cognition and the development of language* (235–268). New York: Wiley.
- Дотлић, Љ., Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дејом вртићу*. Нови Сад: Змајеве дејје игре: Одсек за педагогију Филозофског факултета.
- Ivić, D. I. (1978). *Čovek kao animal symbolicum*. Beograd: Nolit.
- Јовановић-Симић, Н., Голубовић, С. (2002). *Развој језичких способности код деце са језичким поремећајима*. Београд: Желнид.
- Jovović, N. (2011). Prikaz teorija o usvajanju jezika i odnosu između jezika i mišljenja. *Folia linguistica et litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, 3–4, 93–109.
- Каменов, Е. (2010). *Мудрост чула, IV део, Дејје говорно стваралаштво*. Нови Сад: Драгон.
- Кларк, Е. В. (2008). Шта садржи реч: о дететовом усвајању семантике. У: Т. Росић (пр.). *Методика развоја говора* (169–199). Универзитет у Крагујевцу, Педагошки факултет у Јагодини.
- Kostić, Đ., Vladislavljević, S. (1995). *Govor i jezik deteta u razvoju*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krstić, D. (1994). *Učenje i razvoj: pedagoška psihologija*. Beograd: Savremena administracija.
- Lewis, M. M. (1951). *Infant speech*. London: Routledge/ Kegan Paul.
- Lewis, M. M. (1957). *How children learn to speak*. London: Harrap.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Marjanović, Lj. U. i sar. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Matić, R. (1986). *Metodika razvoja govora dece*. Beograd: Nova prosveta.
- Миленковић, С. (2012). Методика развоја говора. Сремска Митровица: Висока школа струковних студија за образовање васпитача.
- Musen P. H., Conger J. J., Kagan J. & Huston A. C. (1984). *Child development and personality*. New York: Harper/Row.
- Mc Carthy, D. (1965). Language development in children. U: L. Carmichael (Ed.): *Manual of child psychology* (490–630). New York: Wiley.
- Pinker, S. (1984). *Language learnability and language development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

- Pinker, S. (1989). *Learnability and Cognition: The Acquisition of Argument Structure*. Cambridge, MA; London, England: The MIT Press.
- Preyer, W. (1898/99). *The mind of the child*. New York: D. Appleton and company.
- Slobin, D. & Ferguson, C. A. (1973). *Studies of Child Language Development*. New York: Hold, Rinehart and Winston.
- Стакић, М. (2015). Улога и значај књижевног текста у образовању и васпитању детета предшколског узраста, *Зборник радова*, 18 (17), Универзитет у Крагујевцу Учитељски факултет у Ужицу, 91–98.
- Stakić, M. (2016). Igre mašte u funkciji razvoja govora dece predškolskog uzrasta. U: E. Kopas-Vukašinović i B. Stojanović (ur.): *Savremeno predškolsko obrazovanje i vaspitanje: izazovi i dileme* (129–140). Univerzitet u Kragujevcu, Fakultet pedagoških nauka u Jagodini.
- Clark, E. V. (1971). On the acquisition of the meaning „before“ and „after“. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 10, 266–275.
- Clark, E. V. (2003). *First language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čukovski, K (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Čomski, N. (1979). *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.

УСВОЕНИЕ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА НА ЭТАПЕ ПЕРВИЧНОГО УСВОЕНИЯ РОДНОГО ЯЗЫКА

Резюме: В данной статье мы рассматриваем ход процесса овладения смыслом слов на начальных стадиях усвоения родного языка. Первое слово, произнесенное ребенком, обозначает переход к семиотической фазе речевого развития, с которой начинается изучение родного (сербского) языка и усвоение его грамматики. Успешная социально- психологическая адаптация, эмоциональная, сенсорная и двигательная стимуляция ребенка и побуждение к устному воспроизведению создают основу для его полноценного речевого развития на первых возрастных ступенях. Имитируя речь взрослых, ребенок усваивает лексемы, которые являются наиболее употребительными среди его ближайшего окружения и развивает свой словарный запас. Исследуя процесс речевого развития ребенка и усвоения значения слов до существующего у взрослых осмысленного уровня речи, рассматриваем два процесса: генерализации значения слов и рестрикции значения слов. Общие характеристики описанных процессов и речевая избыточность маркируют специфику развития речи ребенка по отношению к росту объема лексического материала у взрослых. Данная специфика основана на лингвистической аналогии на основании которой ребенок не только создает новые слова, но и изучает грамматику родного языка.

Ключевые слова: лексема, грамматика, сербский язык, ребенок, изучение родного языка.

ДРУГИ ДЕО
МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА

Алија Мандак
Синиша Г. Минић
Љиљана Пауновић

Алија Мандак⁶

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

РЕШИВОСТ ГРУПА И АЛГЕБАРСКИХ ЈЕДНАЧИНА

Абстракт: Дефинише се појам **решиве групе** као генерализација појма Абелове групе. Доказује се теорема која даје критеријум за решивост групе. Главни резултат рада је да група S_n за $n \geq 5$ није решива. Овај резултат се користи у теорији Galois-а за доказивање решивости опште алгебарске једначине n -тог степена над пољем комплексних

Кључне речи: групе, Абелова група, решивост, алгебарска једначина.

УВОД

Назив „решив група“ потиче од везе између ових група и решивости алгебарске једначине $a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n = 0$ над пољем комплексних бројева. Наиме, ова једначина се може решити помоћу радикала ако и само ако је њена група Galois-а решива.

1.1. Дефиниција. Ако је G група, $x, y \in G$, онда се елемент $x^{-1}y^{-1}xy \in G$

комутатор елемента x, y и означава са $[x, y]$.

1.2. Дефиниција. Подгрупа од G генерисана свим комутаторима

$[x, y], x, y \in G$

се назива **комутатор** или **извод** групе и означава са $[G, G] = G'$.

1.3. Теорема. Комутатор G' групе G је нормална подгрупа од G . Како је извод G' групе G подгрупа од G то се природно може дефинисати и извод од G' – други извод од G . Индуктивно се дефинишу и изводи виших редова. Дакле за свако $n \in \mathbb{N}$ дефинише се

$$G^0 = G, G^{(1)} = G' = [G, G], \dots G^{(n)} = (G^{(n-1)})'.$$

⁶ alija.mandak@pr.ac.rs

Из теореме 1.3 следи да је $G^{(n)}$ нормална подгрупа од G .

1.4. Теорема. Нека је H нормална подгрупа групе G . Количник група G/H је Abelova ако и само ако је $G' \leq H$. G' је јединствена најмања подгрупа од G таква да је G/G' Абелова група.

РЕШИВЕ ГРУПЕ

1.5. Дефиниција. Група G је **решива** ако има субнормалан низ подгрупа такав да су сви чланови одговарајућег факторног низа Абелове групе (такав субнормалан низ се назива **Абелов**).

Очигледно да је свака Абелова група решива, па се зато појам решиве групе може схватити као генерализација појма Абелове групе.

Следећа теорема даје критеријум за решивост групе.

1.6. Теорема. Група G је **решива** ако и само ако је $G^{(n)} = \{1\}$ за неки природан број n .

Доказ. Нека је $G^{(n)} = \{1\}$. Тада изводни низ

$$\{1\} = G^{(n)} \supseteq G^{(n-1)} \supseteq \dots \supseteq G^{(1)} \supseteq G^0 = G$$

је субнормалан и по Теореме 1.4. имамо да је $G^{(i-1)}/G^{(i)}$ Абелова група за сваки $i = 1, 2, \dots, n$. Дакле, изводни низ групе G је Абелов и G је решива.

Нека је група G решива и нека је

$$1 = G_k \supseteq G_{k-1} \supseteq \dots \supseteq G_0 = G$$

Абелов низ групе G . Докажимо да је $G_i \leq G^{(i)}$ за све $i = 1, 2, \dots, k$ ($i = 0$) ово је тривијално). Предпоставимо да је $G^{(i-1)} \leq G_{i-1}$. Како је по услову G_{i-1}/G_i Абелова група, то из Теореме 1.4. следи

$$G_i \leq (G_{i-1})' \leq (G^{(i-1)})' = G^{(i)}.$$

Сада из $1 = G_k \leq G^{(k)}$ следи $G^{(k)} = 1$.

1.7. Дефиниција. Група G назива се проста ако је $G \neq \{1\}$ и ако нема нетривијалне нормалне подгрупе

Следећа Теорема описује једну веома значајну класу неабелових простих група. Најпре доказујемо наредну Лему.

1.8. Лема. Група A_5 је проста.

Произвољна пермутација $\alpha \in A_5$, $\alpha \neq (1)$, је облика $\alpha = (abcde)$ или $\alpha = (abc)$ или $\alpha = (ab)(cd)$, где је $\{a, b, c, d, e\} = \{1, 2, 3, 4, 5\}$. Непосредним рачунањем лако се проверава да је

$$(ab)(cd) = (acb)(acd); (abcd) = (ade)(abc).$$

Дакле, A_5 је генерисана цикличним пермутацијама реда 3. Нека је $\alpha \in A_5$ таква да је $\alpha^3 = (1)$ и нека је $\tau \in A_5$. Ако је $\alpha = (abc)$, $\tau = \begin{pmatrix} a & b & c & d & e \\ a_1 & b_1 & c_1 & d_1 & e_1 \end{pmatrix}$, $\{a_1, b_1, c_1, d_1, e_1\} = \{a, b, c, d, e\}$ онда је $\alpha^\tau = \tau^{-1}\alpha\tau = (a_1b_1c_1)$ (што се лако проверава непосредним рачунањем), што значи да сви елементи из A_5 реда 3 припадају истој класи конјугованих елемената. Нека је K нетривијална нормална подгрупа од A_5 . Доказаћемо да K садржи бар једну пермутацију реда три што ће значити да K садржи и све пермутације редатри, тј. све генераторе групе; одатле ће следити $K = A_5$.

Нека $\alpha \in K$, $\alpha \neq (1)$. Ако $\alpha = (abc)$ тврђење је тачно. Ако је $\alpha = (ab)(cd)$, онда за $\beta = (ab)(de) \in A_5$ имамо $\alpha\beta \in K$ и $\alpha\beta = (ced)$. Ако је $\alpha = (abcde)$ онда је $\alpha\beta \in K$, јер је $K \trianglelefteq A_5$, и $\alpha\beta = (abc)$.

1.9. Теорема. За сваки природни број $n \geq 5$ алтернативна група A_n је проста.

Доказ. Теорему доказујемо индукцијом по n . За $n = 5$ тврђење је тачно према претходној Леми. Нека је $n > 5$ и нека је група A_{n-1} проста. Посматрамо природно деловање групе A_n на скуп $\{1, 2, \dots, n\}$. Нека је за сваки $i \leq n$, $H_i = \text{stab}_{A_n}(i)$. Сада је $H_i \trianglelefteq A_n$ и очигледно је $H_n \cong A_{n-1}$. Ако је $\sigma = (ijk) \in A_n$, где је $k \neq i, k \neq j$ ($i, j = 1, 2, \dots, n$) онда за $\alpha \in H_j$

$$\alpha^\sigma(i) = \sigma^{-1}\alpha\sigma(i) = i$$

па је $\alpha^\sigma \in H_i$. Отуда $H_i = H_j^\sigma$, што значи да подгрупе $H_1, H_2, \dots, H_n$ образују једну класу конјугованих подгрупа од A_n . Сада је

$$H_i \cong H_n \cong A_{n-1}, \quad i = 1, 2, \dots, n,$$

Те по индуктивној претпоставци за сваки $i \leq n$ група H_i проста.

Претпоставимо да A_n није проста и нека је K њена нетривијална нормална подгрупа. За сваки $i \leq n$ је $H_i \cap K \trianglelefteq H_i$ и како је H_i проста група, то је $H_i \cap K = \{(1)\}$ или $H_i \cap K = H_i$. Показујемо да друга могућност мора отпасти. Ако је за неки $j \leq n$, $H_j \cap K = H_j$, онда је $H_j \leq K$ и како је $H_i = H_j^\sigma$ и $K \trianglelefteq G$ имамо $H_i \leq K^\sigma = K$ за сваки $i \leq n$. Дакле, K садржи све подгрупе H_i , $i \leq n$. За произвољан $\alpha \in A_n$ је $\alpha(1) = 1$ или $\alpha(1) = j$ за неки $j \neq 1$. У првом случају је $\alpha \in H_1 \leq K$, односно $K = A_n$ што је немогуће. Ако је $\alpha(1) = j$ онда постоји $i \neq j$ тако да је $\alpha = (j1i)^{-1}(j1i)\alpha$. Из $((j1i)\alpha)(1) = 1$ следи $(j1i)\alpha \in H_1 \leq K$. Како је $|X| > 3$, то постоји $m \in X$ тако да је $(j1i)^{-1} = (i1j) \in H_m \leq K$ и тако $\alpha \in K$, тј. $K = A_n$. Тако и у овом случају имамо контрадикцију са избором подгрупе K . Дакле, за све $i \leq n$ је

$$H_i \cap K = \{(1)\}.$$

Нека $\alpha \in K$, $\alpha \neq 1$. За сваки $i \leq 1$ важи $\alpha \notin H_i$, што значи да α нема фиксних елемената. Нека $\alpha \in X$, $\alpha(a) = b \neq 1$. Како је $|X| > 3$ постоји $c \in X \setminus \{a, b\}$ такав да је $\alpha^{-1}(a) \neq c$. Нека је $\alpha(c) = d$. Пошто α не фиксира c имамо да је d различит од a , b , и c . Због $|X| \geq 6$ можемо изабрати различите елементе e и f , оба различита од a , b , c , d . Пермутација

$$\tau = (ab)(cfed)$$

је парна и за њу је задовољено

$$\alpha^\tau(b) = a, \quad \alpha^\tau(d) = e.$$

Како је $K \trianglelefteq A_n$, $\alpha \in K$, имамо:

$$\alpha^\tau \in K; \quad \alpha^\tau \alpha \in K; \quad (\alpha^\tau)(a) = a, \quad \alpha^\tau(c) = c.$$

Дакле, $\alpha^\tau \alpha \in H_i \cap K$ и $\alpha^\tau \alpha \neq (1)$ што противречи доказаном $H_i \cap K = \{(1)\}$ за сваки $i = 1, 2, \dots, n$. Према томе, A_n је проста група.

Резултат Теореме 1.9 користи се у доказу следеће Теореме која игра важну улогу у теорији Galois-а при доказивању које су алгебарске једначине n -тог степена над пољим комплексних бројева решиве помоћу радикала. За једначину $a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n = 0$ каже се да је решиве помоћу радикала ако се корени те једначине могу изразити преко коефицијената те једначине формулама које се добијају примењујући коначан број пута рационалне операције и кореновање.

1.10. Теорема. Симетрична група S_n је решива за $n = 2, 3, 4$ и није решива за

$$n \geq 5.$$

Доказ. Лако се доказује да је $(S_n)' = A_n$.

S_2 је решива јер је комутативна.

За групу S_3 је

$$(S_3)' = A_3 = \{(1), (123), (132)\}, (A_3)' = E$$

И према томе је $(S_3)^{(2)} = E$, тј. S_3 је решива.

За S_4 је

$$(S_4)' = A_4, (A_4)' = M = \{(1), (12)(34), (13)(24), (14)(23)\}, M' = E, \\ \text{тј. } (S_4)^{(3)} = E, \text{ те је } S_4 \text{ такође решива група.}$$

За $n \geq 5$ $(S_n)' = A_n$. За $n \geq 5$ група A_n није Абелова и проста је. Како је $(A_n)' \trianglelefteq A_n$, то мора бити $(A_n)' = A_n$ и зато S_n за $n \geq 5$ није решива група.

ЗАКЉУЧАК

Млади Galois је доказао да је алгебарска једначина $f(x)=0$ над пољем комплексних бројева решива помоћу радикала ако и само ако је њена група Galois-а решива. Из Теореме 1.7 следи да је једначина $f(x)=0$ степена $n \leq 4$ над пољем комплексних бројева решива помоћу радикала. У томе је важност ове теореме. Абел је доказао да општа алгебарска једначина $f(x)=0$ над пољем комплексних бројева степена $n \geq 5$ није решива помоћу радикала.

ЛИТЕРАТУРА

Artin, E. (1957): *Geometric algebra*, Interscience Publishers, New York.

Чупона, Г. Трпеновски, Б. (!973): *предавања по алгебра II*, Универзитет во Скопје, Скопје.

Kočinac, Lj. Mandak, A. (1996): *Algebra II*, Univerzitet u Prištini, Priština.

- Kočinaс, Lj. (1991): *Linearna algebra i analitička geometrija*, Univerzitet u Nišu, Niš.
- Kurepa, Đ. (1971): *Viša algebra II*, Zavod za izdavanje udžbenika, Beograd.
- Perić, V. *Algebra II*, Sarajevo.
- Stojaković, Z. Paunić, Đ. (1984): *Zbirka zadataka iz algebre*, Beograd.
- Rose, J. S. (1978): *A course on group theory*, Cambridge-London- New York- Melbourne.
- Stewart, I. (1975): *Galois theory*, Chapman and Hall, London.

SOLUTION OF GROUPS AND ALGEBRAIC EQUATIONS

Abstract. The term of **manageable groups** is defined as a generalization of the concept of Abelian group. The theorem which gives criteria for solution of group is proven. The main result of the work is that the group S_n for $n \geq 5$ is not solvable. This result is used in Galois theory as a proof for solution of general algebraic equation of n degree over the field of complex numbers.

Keywords: group, Abelian group, solution, algebraic equations.

Синиша Г. Минић⁷

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ТАБЛЕТ ТЕХНОЛОГИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ

Сажетак: Нова сазнања и нове технологије утичу на реформу и усавршавање система образовања, измене у садржајима, унапређивање технике и технологије наставе и учења. Напредак бежичних технологија помогао је развоју целокупног друштва па и образовања. Циљ овог рада је побољшање квалитета наставе и ефикасније учење кроз употребу и интеграцију нових технологија. У раду су посебно представљен значај новије генерације таблет рачунара и конфигурација, који у себи имају интегрисану WLAN технологију, као и методички приступ употребе таблет рачунара у наставне сврхе.

Кључне речи: Интернет, таблет, образовање, учење.

УВОД

Интензиван развој науке, технологије и технике захтева да сваки наставник добија на дубини познавања своје дисциплине, а то захтева мултидисциплинарни методолошки приступ у настави. Наставник има за циљ да формира код ученика одређена знања, вештине, способности. Циљ школе је да развије личност и индивидуалност сваког детета. Савремена настава, укључујући техничко-технолошке иновације, треба да омогући креативну слободу ученику, што се огледа кроз изабране и припремљене програмске целине. Те целине омогућавају да ученици науче и покажу своје способности и да формирају позитивне ставове према савременом техничко-технолошком стваралаштву. Напредак бежичних и таблет технологија помогао је развоју свих делатности па и образовања. Таблет рачунар представља мултифункционални уређаји и има могућност размене текста, слика, звука и видео садржаја. Субјекти у настави (ученици, учитељи, и наставници) преко њих могу да комуницирају у реалном времену користећи одговарајуће технологије и сервисе.

⁷ sinisa.minic@pr.ac.rs

ТЕХНИЧКО-ТЕХНОЛОШКЕ ИНОВАЦИЈЕ У НАСТАВИ

Улога наставника се мења, односно наставник није искључиво предавач већ организатор наставе и партнер у непосредној комуникацији. Најефикаснија настава је када наставник постане саучесник у групи, подстиче комуникацију међу ученицима [1]. Наставна комуникација подразумева и комуникационе медијуме који подразумевају различита средства комуникације. Савремени приступ у процесу учења помаже ученику да овлада процесом [2]: да уме да селекује битно од небитног, тражи и налази информације које су важне, да самостално размишља и закључује и да решава проблеме. Систем образовања конципиран је да буде флексибилан, диференциран и адаптиван према потребама и могућностима сваког ученика. Савремени развој науке и технике, захтева познавање основа и принципа рада савремених техничких средстава. Постојеће технологије се непрестано мењају, неке нестају, а друге настају. Применом методолошких поступака омогућене су перманентне промене концепције образовања. Техничко-технолошке (информатичка) иновације представљају готово нову животну филозофију која не утиче на опредељење ученика у даљем развоју [3]. Те иновације требају ученику да обезбеде стицање основне техничке културе, да ученика оспособе за коришћење техничких достигнућа у свакодневном животу.

ЗНАЧАЈ И ПРЕДНОСТИ ТАБЛЕТ ТЕХНОЛОГИЈЕ

Савремено образовање упућује наставнике да траже излаз и помоћ у техници, у техничким уређајима. Педагошка истраживања су показала да је основна улога и функција образовне технике и технологије у образовном процесу да повећа: 1) ефикасност процеса учења и продуктивност образовног процеса у целини, 2) начин презентовања и комплетан интерактивни двосмерни циклус комуницирања и 3) планирање, организовање, праћење, контролу и вредновање активности наставника и ученика у току наставног процеса [4]. Коришћење таблет конфигурација порасла је до те мере у последњих неколико година да превазилази ширење персоналних рачунара у свакодневним активностима. Доступност и усвајање ових уређаја је достигла такве размере да је ретко наћи особу, која не поседује бар један такав уређај [5]. Нове генерације ученика спремне су да користе нове технологије у педагошке сврхе, а напредак у филозофским и практичним аспектима развоја

образовања је створио оправдано услове за педагошко коришћење таблет технологија у учењу.

Предности употребе таблет конфигурација су [6]:

- **Лако креирање презентације** – квалитетне апликације омогућавају ученицима/наставницима да у реалном времену цртају, пишу, заокружују и наглашавају делове своје презентације. Што је најважније, све промене које у току излагања настану могу да се и сачувају. Настава се у потпуности одвија по напред припремљеном материјалу, који може да се допуњава или мења током наставе. Такође, наставник може да приккаже предходно обрађени садржај за разлику од материјала који би био обрисан на класичној табли. корисницима је на располагању велики спектар боја, линије различитих дебљина и стилова, а све са циљем да се боље презентује материјал.
- **Подршку за све стилове учења** - На таблет рачунарима исти садржај ученици могу да уче на различите начине: од слушања снимљеног предавања, преко анализе слика, графика и табела, до играња игара, симулација и решавања квиса. То даје додатни подстицај наставницима да могу да припреме садржаје у различитим форматима и да их учине доступним ученицима. Постоји непрекидна комуникација на релацији наставник-ученик, односно наставник је стално окренут ка ученицима, а искључује се употреба креде и табле
- **Лака употреба мултимедијалних садржаја** - Комбинацијом слика, филмова и текста градиво постаје богатије, а ученицима занимљивије за памћење. Квалитетнији таблети опремљени су добрим фотоапаратима и камерама. То омогућава да ученици своје радове и презентације лако обогате примерима из праксе које сами забележе. Нарочито је корисно код оних ученика који нису склони да се изражавају речима. Апликације се једноставно пребацују, дигитални запис може да се сачува и касније поново прегледа. Употреба таблет уређаја може да буде подстицај и за будуће писце и новинаре. Ученици тако стварају слику да уређују часопис, пишу вести и репортаже. Са друге стране добијају повратну информацију од читалачке публике о квалитету и значају њиховг истраживачког рада.
- **Значајна употреба и код ученика са посебним потребама** - Таблет конфигурације могу да се користе при учењу деце са

оштећеним слухом, па чак и код аутистичне деце, која имају проблем са праћењем наставе у регуларним условима.

- **Активнија сарадња родитеља** - Таблет технологија омогућава да се и родитељи активно укључе и прате напредовање своје деце. Примена таблет технологије омогућава комуникацију са наставником, али даје и могућност да се прати напредак детета кроз увид у његове задатке.
- **Ефикаснија и бржа провера знања** - Онлине тестови омогућују наставнику да ефикасније прати напредак сваког ученика, али и да анализира успех/неуспех целе групе. Овакви тестови, откривају питања и садржаје које су ученици савладали, односно које би требало поново или додатно да се појасне у случају да градиво није савладано.

Цена и доступност за сада представљају највећи проблем код примене таблет рачунара у настави. Међутим, постоји велика опасност од примене таблета где деца могу да запоставе учење, односно да слабије прате предавања наставника.

ТАБЛЕТ И ПАМЕТНА УЧИОНИЦА

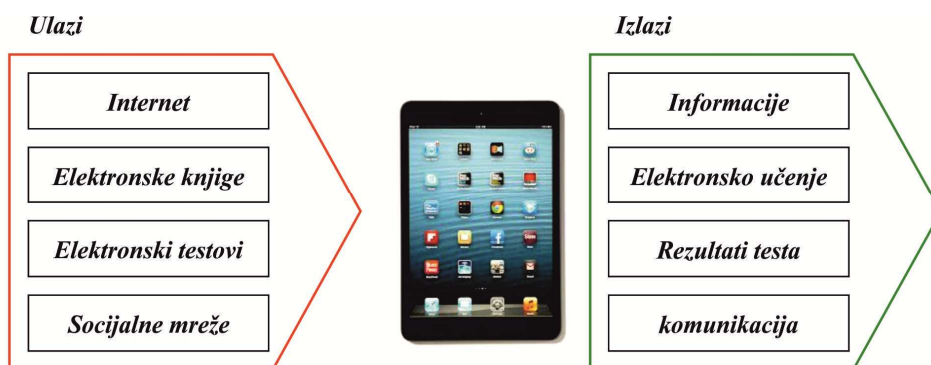
Паметна учионица представља окружење опремљено различитим спектром хардверске и софтверске опреме: пројектори, камере, сензори и све више присутнији ПЦ таблети (Хиџ и др. 2001). Наведене компоненте се у реалном окружењу допуњују. Таблет представља систем за гледање слика, филмова или слушање музике, користи се као плејер, ТВ/ФМ тјунер, видео рекордер и меморијски медијум за музику, фотографије и видео. После видео пројектора и ЛЦД телевизора, постаје најбољи избор за гледање слика попут ЛЦД телевизора. Наставницима се пружа могућност да подижу квалитет образовања, да обезбеде двострану комуникацију у настави и креирају педагошке ситуације у којима ће долазити до изражаја одговорност ученика за успех наставе и учења [7],[8]. Такође, води се непосредна и смислена процена у савладавању градива ученика и обезбеђују се потребне повратне информације и помоћ како би се повећао учинак у раду ученика [9].

ТАБЛЕТ И M-LEARNING

Сваки ученик комуницира са таблетом, на екрану се исписује градиво или текст, а ученик саопштава своје резултате преко тастатуре или притиском на екран. Предности које пружа

Интернет омогућава да се материјал имплементира у предавања, учење и ваннаставне активности. Ученици могу да истражују податке о практично свим темама. Комуникација преко Интернета омогућава размену информација ученика са наставницима. Ученици користе Интернет да би вршили истраживања, учествовали у интерактивним активностима на Web-у, или стварали оригинални материјал за друге. У оквиру истраживања ученици могу наћи следеће врсте материјала: 1) образовне лекције, 2) целе текстове, 3) сирове податке или 4) приступ експертима [10].

Мобилно учење (engl. m-learning) је врста електронског учења у коме је приступ ресурсима за учење омогућен употребом мобилних уређаја (таблета). Типично, електронско учење се описује као учење “било кад” и “било где” (anytime, anywhere), али уз приступ рачунару и уз конекцију на Интернет. Да би се реализовало мобилно учење неопходни су мобилни уређаји и бежична мрежа. Такође, m-learning због лакше преносивости омогућава да предности које нуди е-леарнинг постану још доступније. Осим главних предности e-learninga као што су: повезаност, флексибилност, интеракција, сарадња, мотивација те остале проширене могућности, m-learning нуди могућност да се путем мобилних уређаја групишу многе погодности е-леарнинга у јединствен преносни пакет, који се може користити било када и било где, те омогућава ученику да приступи учењу када му највише одговара. M-learning пружа подршку учењу кроз разне функционалности мобилних уређаја, као што су алати за снимање, планирање, читање, писање и комуникацију.



Слика 1. Таблет и окружење

Таблети новије генерације имају Bluetooth везу која им служи за бежично спајање са другим уређајима, видети слику 1. Bluetooth је бежична технологија која се користи за повезивање различитих уређаја, а сваки уређај који има Bluetooth стандард је у могућности да комуницира са било којим другим Bluetooth уређајем. Повезивање таблета Bluetooth је врло једноставно, а за то је потребан одговарајући software и hardware [11].

УПОТРЕБА ТАБЛЕТ-а У ПРАКСИ

Да би се схватила улога и значај ТАБЛЕТ-а потребно у раду је дата је блок шема којом се детаљно описује карактер вођења једног школског часа, видети слику 2. Ова блок шема треба да испита колика су очекивања ученика у погледу употребе новог технолошког учила и да се анализирају ставови ученика по питању примене.

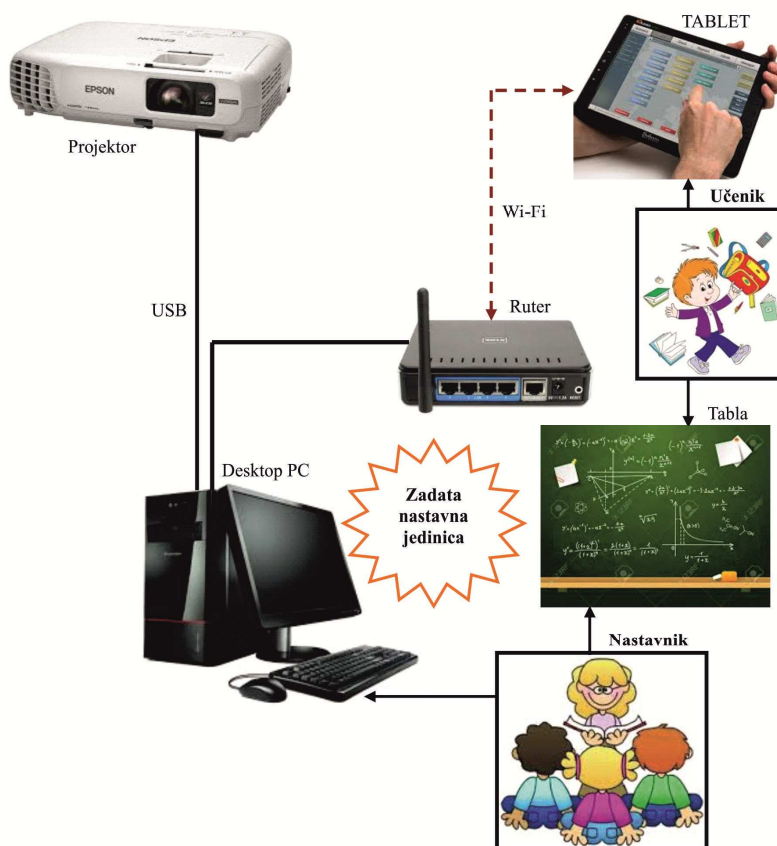
Наставник треба да зада одређену наставну тему. У реализацији задате теме кости традиционалне и савремене алате за презентацију градива. Наставници праве и осмишљавају сами модел којим ће се градиво представити и дочарати ученицима. Поред традиционалних алата (оловка, папир, књига, креда и табла) ученици добијају ТАБЛЕТ за даљи рад. Овим се сагледава и прати заинтересованост, знатижења и иновативност код ученика.

Након задате теме, наставник представља тему на табли или помоћу рачунара путем пројектора. У исто време, ученицима се даје задатак да провере истинитост информација на ТАБЛЕТ-у. Пошто на ТАБЛЕТ-у постоји низ корисничких софтвера, као и веза (Wi-фи) са Интернет-ом, ученицима се пружа могућност да истражују и експериментишу. Међутим, ту се мора бити обазрив по питању садржаја на Интернету, тако да наставник све време мора да води контролу садржаја.

Анализа информација даје слободу ученику да испита да ли постоје и неки ближи подаци који директно објашњавају појам, појаву, дефиницију, област. Такође поспешује се комуникација међу самим ученицима, док са друге стране дају се идеје које могу да буду корисне и за наставника. Наиме у овој интерактивној обради тематске јединице постоји обострано учење како ученика од стране наставника и обратно.

Употребом бежичне комуникације и приказивањем садржаја на пројектору, ученику се даје могућност да сам представи свој рад пред осталим ученицима у одељењу. На тај начин градиво се лакше

и брже презентује, заминљивије је ученицима и постижу се бољи резултати. Блок дијаграм требало би да буде полазна основа у даљој анализи и подстрек другим наставницима да га имплементирају или пак побољшају.



Слика 2. Блок дијаграм употребе ТАБЛЕТ-а у настави

ЗАКЉУЧАК

Презентације на таблету омогућавању наставнику да усавршава, осавремењује средства и методе рада, рационалније користи време, средства и просторије у настави. Наставник креира услове у којима ће настава бити атрактивнија за ученике, ближа њиховим потребама и способностима. Међутим, различите врсте учења захтевају одговарајуће стратегије, алате и ресурсе. Технологија сама по себи не може гарантовати боље учење.

Савремена настава употребом таблета омогућава бољи начин учења, трајније памћење, боље препознавање и бољу употребу онога што је запамћено. Ученици су у стању да боље прате и памте наставне садржаје и активније учествују у настави која се изводи путем рачунара уз примену мултимедијских презентација. Приступ подацима пружа ученицима да постану независни и да преузму контролу над својим учењем, односно да се ученици поставе у центар образовног процеса

Таблет конфигурације дају успешније и квалитетније извођење наставе, док ученицима се омогућује потпун доживљај и формирање јасних представа и појмова из којих се изводе објективне чињенице, судови и закључци. Употреба таблета истиче једну битну предност, а она се огледа у брзој провери одговора ученика након обрађене лекције. На тај начин и наставник и ученик имају брзу повратну информацију веома битну за даљи рад.

ЛИТЕРАТУРА

- Valon, A. (1985.). *Psihički razvoj deteta*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
- Devetak, G. (1983.). *Tehničke inovacije u svijetu i u nas*, Školska knjiga, Zagreb.
- Đorđević, J. (2003.). *Naučno-tehnološka revolucija, informatizacija obrazovanja i nastava*, zbornik Tehnologija, informatika, obrazovanje, br. 2, Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
- Danilović M. (2010.). *Tehnika, obrazovna tehnologija i informatika u funkciji povećanja efikasnosti obrazovnog procesa i procesa učenja*, Konferencija Tehnika i informatika u obrazovanju, Tehnički fakultet Čačak, Čačak.
- Herrington, J., Herrington, A., Mantei, J., Olney, I. and Ferry, B. (2009). *Using mobile technologies to develop new ways of teaching and learning*, University of Wollongong.
- Aleksić, V., Papić, Ž., (2011.). *Tablet PC u nastavi*, Konferencija Tehnika i informatika u obrazovanju, Tehnički fakultet Čačak, Čačak.
- Dmitrović O. (2005.). *Informatičko obrazovanje nastavnika i studenata*, zbornik Tehnologija, informatika, obrazovanje, br. 3, Institut za pedagoška istraživanja i Centara za razvoj i primenu nauke, tehnologije i informatike, Beograd – Novi Sad.
- Radosevich, D. J., & Kahn, P. (2006). *Using tablet technology and recording software to enhance pedagogy*, Innovate: Journal of Online Education, 2(6).

- Bonds-Raacke, J. M., & Raacke, J. D. (2008). Using tablet PCs in the classroom: An investigation of students' expectations and reactions. *Journal of Instructional Psychology*, 35(3), 235.
- Randić, S., Bjekić, D. (1995.). *Računar u nastavi, nastava o računarima*, simpozijum - Tehničko obrazovanje i tehnološki razvoj, Vrnjačka Banja.
- Minić S., Vorkapić, M. (2008.). *Tehničko-tehnološke inovacije u obrazovanju dece kao podsticaj boljem savladavanju gradiva*, Konferencija Tehnika i informatika u obrazovanju, Tehnički fakultet Čačak.

TABLET TECHNOLOGY IN EDUCATION

Abstract: *New discoveries and new technologies affect the reform and improvement of the education system, changes in content, promotion and technology teaching and learning. The progress of wireless technology has helped the development of the whole society and education. The goal of this study is to improve the quality of teaching and learning through effective use and integration of new technologies. The paper specifically presents the importance of a new generation of tablet PC and configurations, which in themselves have integrated WLAN technology, as well as a methodical approach to the use of tablet PC in classroom use.*

Key words: *Internet, tablet, education, learning.*

Љиљана Пауновић⁸

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ТЕОРЕМЕ О ФИКСНОЈ ТАЧКИ У КОНУСНОМ МЕТРИЧКОМ ПРОСТОРУ ПРИМЕНОМ c – ДИСТАНЦЕ

Сажетак: У овом раду постигнути су резултати који се односе на одређивање фиксне тачке применом c -дистанце. Доказано је постојање фиксне тачке у конусном метричком простору када је пресликавање непрекидно. Доказано је и постојање фиксне тачке у комплетном конусном метричком простору када је конус нормалан али када пресликавање није непрекидно за различите врсте контрактивних пресликавања.

Кључне речи: конусни метрички простор, c -дистанца, ω - дистанца.

УВОД

Француски математичар Морис Фреше (Maurice Fréchet) 1906. године први пут уводи концепт метричких простора, али не под тим именом. Термин метрички простор касније уводи немачки математичар Феликс Хаусдорф (Felix Hausdorff) који се сматра једним од оснивача топологије. Касније, 2007. године уведен је појам конусних метричких простора, међутим они су већ постојали под именом K -метрички и K -нормирани простори. У оба случаја скуп R реалних бројева замењен је уређеним Банаховим (Banach) простором E . Многи аутори су проучавали проблем одређивања фиксне тачке у конусним метричким просторима (Kadelburg-Radenović 2012; Janković et al. 2011; Kadelburg et al. 2010; Abbas-Rhoades 2009; Azam-Arshad 2009; Jungck et al. 2009; Ilić-Rakočević 2009; Wardowski 2009; Ilić-Rakočević 2008; Abbas-Jungck 2008).

У (Kada et al. 1996) дефинише се по први пут појам ω -дистанце у комплетном метричком простору и доказује неколико

⁸ ljliljana.paunovic76@gmail.com

теорема о фиксној тачки у овом простору. У (Wang-Guo 2011) дефинисан је концепт s -дистанце у конусном метричком простору. Такође, у (Cho et al., 2011) уведен је нови концепт s -дистанце у конусним метричким просторима и доказано је неколико теорема о фиксној тачки у уређеним конусним метричким просторима. У (Ђорђевић et al. 2011) доказане су теореме о фиксној тачки и заједничкој фиксној тачки применом s -дистанце за контрактивна пресликавања у tv s-конусном метричком простору. У (Fadail et al. 2012a) доказане су неке теореме о фиксној тачки применом s -дистанце у конусном метричком простору за пресликавања која нису непрекидна.

У (Hung-Zhang 2007) се по први пут уводи појам конуса.

Дефиниција 1. (Hung-Zhang 2007) Нека је E реалан Банахов простор. Подскуп P од E назива се *конус* ако је:

- (1) P је затворен, непразан и $P \neq \{\theta\}$;
- (2) $a, b \in R, a, b \geq 0$, и $x, y \in P$ следи да је $ax + by \in P$;
- (3) $P \cap (-P) = \{\theta\}$.

Ако је дат конус $P \subset E$, парцијално уређење $\leq$ у односу на P је дефинисано са $x \leq y$ ако и само ако је $y - x \in P$.

Користићемо ознаку $<$ уместо $x \leq y$ али $x \neq y$

док $x \ll y$ означава да је $y - x \in \text{int } P$ (интериор за P).

У (Deimling 1985) се дефинише појам нормалан, семи-монотон и монотон конус.

Дефиниција 2. (Deimling 1985) Конус P у Банаховом простору E је:

- (1) *нормалан* ако је

$$\inf \{\|x + y\| : x, y \in P, \|x\| = \|y\| = 1\} > 0;$$

- (2) *семи-монотон* ако постоји $M > 0$ тако да за све $x, y \in E$ важи:

$$\theta \leq x \leq y \text{ следи } \|x\| \leq M\|y\|;$$

- (3) *монотон* ако за све $x, y \in E$ важи:

$$\theta \leq x \leq y \text{ следи } \|x\| \leq \|y\|,$$

тј. семи-монотон за $M = 1$.

У (Kada et al. 1996) дефинише се по први пут појам ω - дистанце у комплетном метричком простору и доказује неколико теорема о фиксној тачки у овом простору.

Дефиниција 3. (Kada et al. 1996) Нека је X метрички простор са метриком d . Функцију $p: X \times X \rightarrow [0, \infty)$ називамо ω - дистанца на X ако

- (1) $p(x, z) \leq p(x, y) + p(y, z)$ за свако $x, y, z \in X$;
- (2) Ако је $x \in X$ и $y_n \rightarrow y$ у X онда $p(x, y) \leq \liminf_n p(x, y_n)$;
- (3) За неко $\varepsilon > 0$, постоји $\delta > 0$ тако да $p(z, x) \leq \delta$ и $p(z, y) \leq \delta$ имплицира $d(x, y) \leq \varepsilon$.

Пример 1: Нека је $X = \left\{ \frac{1}{n} \mid n \in \mathbb{N} \right\} \cup \{0\}$. За свако $x, y \in X$, $d(x, y) = x + y$ ако је $x \neq y$ и $d(x, y) = 0$ ако је $x = y$ је метрика на X и (X, d) је комплетан метрички простор. Ако дефинишемо p са $p(x, y) = y$, p је ω -дистанца на (X, d) .

У (Wang-Guo 2011) дефинисан је концепт s -дистанце у конусном метричком простору. Такође, у (Cho et al., 2011) уведен је нови концепт s -дистанце у конусним метричким просторима и доказано је неколико теорема о фиксној тачки у уређеним конусним метричким просторима.

Дефиниција 4. (Wang-Guo 2011; Cho et al. 2011) Нека је (X, d) конусни метрички простор. Онда се функција $q: X \times X \rightarrow E$ назива s - дистанца на X ако задовољава следеће:

- (1) $\theta \leq q(x, y)$ за све $x, y \in X$;
- (2) $q(x, z) \leq q(x, y) + q(y, z)$ за све $x, y, z \in X$;
- (3) за све $x \in X$, ако је $q(x, y_n) \leq U$ за неко $U \in P$, онда $q(x, y) \leq U$ када је $\{y_n\}$ низ у X који конвергира ка $y \in X$.
- (4) за све $s \in E$ са $\theta \ll s$, егзистира $e \in E$ са $\theta \ll e$ тако да $q(z, x) \ll e$ и $q(z, y) \ll e$ односно $d(x, y) \ll s$.

Напомена 1: Ако је $E = \mathbb{R}$ и $P = \mathbb{R}^+$ онда је (X, d) прост метрички простор.

(1) ако услов (3) заменимо следећим условом

(3') $x \in X$ где $q(x, \cdot) \rightarrow R^+$ је опадајућа семи-непрекидна, онда c -дистанца q је ω -дистанца на X .

(2) лако је видети да ако је $q(x, \cdot)$ опадајућа семи-непрекидна, онда је (3) одрживо. Одатле је јасно да свака ω -дистанца је c -дистанца али обрнуто не важи. Значи, c -дистанца је уопштење за ω -дистанцу.

Пример 2: Нека је (X, d) конусни метрички простор и P нормалан конус. Ставимо да је $q(x, y) = d(x, y)$ за све $x, y \in X$. Онда је q c -дистанца. Нека је $c \in E$ и $\theta \ll c$ и нека је $e = \frac{c}{2}$. Претпоставимо да је $q(z, x) \ll e$ и $q(z, y) \ll e$.

Онда $d(x, y) = q(x, y) \leq q(x, z) + q(z, y) \ll e + e = c$. Ово показује да q задовољава услов (4) из Дефиниције 4, отуда q је c -дистанца.

РЕЗУЛТАТИ

Да бисмо доказали неколико теорема које следе потребно је дефинисати следећу лему (видети (Cho et al. 2011; Пауновић 2017:26)).

Лема 1. (Cho et al. 2011) Нека је (X, d) конусни метрички простор и q c -дистанца на X . Нека је $\{x_n\}$ низ у X . Претпоставимо да је $\{U_n\}$ низ у P конвергентан ка θ . Ако је $q(x_n, x_m) \leq U_m$ за $n > m$, онда је $\{x_n\}$ Кошијев (Cauchy) низ у X .

Теорема 1. (Wang et al. 2009) Нека је (X, d) конусни метрички простор и P конус. Нека је $f : X \rightarrow X$ непрекидно пресликавање које задовољава услове контракције

$$q(fx, fy) \leq kq(x, y), \text{ за све } x, y \in X \quad (1)$$

где је $k \in [0, 1)$ константа. Онда за неко $x \in X$, итеративни низ $\{f^n x\}$ конвергира фиксној тачки функције f .

Доказ: Изаберимо $x_0 \in X$. Ставимо да је $x_n = f^n x_0$, $n \geq 1$. Помоћу (1) имамо

$$\begin{aligned} q(x_{n+1}, x_n) &= q(fx_n, fx_{n-1}) \leq kq(x_n, x_{n-1}) \\ &\leq k^2 q(x_{n-1}, x_{n-2}) \leq \dots \leq k^n q(x_1, x_0) \end{aligned}$$

Такође, за $n > m$

$$\begin{aligned} q(x_n, x_m) &\leq q(x_n, x_{n-1}) + q(x_{n-1}, x_{n-2}) + \dots + q(x_{m-1}, x_m) \\ &\leq (k^{n-1} + k^{n-2} + \dots + k^m) q(x_1, x_0) \\ &\leq \frac{k^m}{1-k} q(x_1, x_0). \end{aligned}$$

Лако је видети да $\left\{ \frac{k^m}{1-k} q(x_1, x_0) \right\}$ конвергира ка θ . Такође, помоћу претходне Леме можемо закључити да је $\{x_n\}$ Кошијев низ. Како је X комплетан, то значи да постоји тачка $x^* \in X$ тако да низ $\{x_n\}$ конвергира ка x^* . Непрекидност функције f подразумева да је $x^* = fx^*$.

Ако f није непрекидна имамо следеће резултате (Wang et al. 2009; Пауновић 2017:27).

Теорема 2. (Wang et al. 2009) Нека је (X, d) комплетан конусни метрички простор и P нормалан конус са нормалном константом M . Нека је $f : X \rightarrow X$ пресликавање које задовољава услове контракције

$$q(fx, fy) \leq kq(x, y), \text{ за све } x, y \in X \quad (2)$$

где је $k \in [0, 1)$ константа. Ако следећи услови важе

$$\inf \{ \|q(x, y)\| + \|q(fx, x)\| : x \in X \} > 0$$

за неко $y \in X$ са $y \neq fy$, онда f има фиксну тачку у X .

Доказ: : Изаберимо $x_0 \in X$. Ставимо да је $x_n = f^n x_0$, $n \geq 1$. Из доказа претходне теореме закључујемо да низ $\{x_n\}$ конвергира ка тачки $x^* \in X$. Осим тога

$$q(x_{n+1}, x_n) \leq k^n q(x_1, x_0), \quad (3)$$

за све $n \geq 1$ и $q(x_n, x_m) \leq \frac{k^m}{1-k} q(x_1, x_0)$ за све $n > m$. Сада је

$$q(x_{m+1}, x_m) \leq \frac{k^m}{1-k} q(x_1, x_0). \quad (4)$$

Како $\{x_n\}$ конвергира ка x^* из (3) и услова (4) из Дефиниције 4 следи да је

$$q(x_{n+1}, x^*) \leq k^n q(x_1, x_0), \quad (5)$$

за све $n \geq 1$. Како је P нормалан конус са константом M , из (4) и (5) имамо

$$\|q(x_{m+1}, x_m)\| \leq \frac{Mk^m}{1-k} \|q(x_1, x_0)\|, \quad (6)$$

и
$$\|q(x_{n+1}, x^*)\| \leq Mk^n \|q(x_1, x_0)\|. \quad (7)$$

Ако је $x^* \neq fx^*$, помоћу (6) и (7) и претпоставке имамо

$$\begin{aligned} 0 &< \inf \left\{ \|q(x, x^*)\| + \|q(fx, x)\| : x \in X \right\} \\ &\leq \inf \left\{ \|q(x_m, x^*)\| + \|q(fx_m, x_m)\| : m \geq 1 \right\} \\ &= \inf \left\{ \|q(x_m, x^*)\| + \|q(x_{m+1}, x_m)\| : m \geq 1 \right\} \\ &\leq \inf \left\{ Mk^m \|q(x_1, x_0)\| + \frac{Mk^m}{1-k} \|q(x_1, x_0)\| : m \geq 1 \right\} \\ &= 0. \end{aligned}$$

Ово је контрадикторно, одатле закључујемо да је $x^* = fx^*$.

Теореме које наводимо без доказа могу се видети у (Wang et al. 2009; Пауновић 2017:27).

Теорема 3: Нека је (X, d) конусни метрички простор и P конус. Нека је $f : X \rightarrow X$ непрекидно пресликавање које задовољава услове контракције

$$q(fx, fy) \leq k[q(x, y) + q(fx, x) + q(fy, y)], \text{ за све } x, y \in X \quad (8)$$

где је $k \in \left[0, \frac{1}{3}\right)$ константа. Онда за неко $x \in X$, итеративни низ $\{f^n x\}$ конвергира фиксној тачки функције f .

Теорема 4: Нека је (X, d) комплетан конусни метрички простор и P нормалан конус са нормалном константом M . Нека је пресликавање које задовољава услове контракције

$$q(fx, fy) \leq k[q(x, y) + q(fx, x) + q(fy, y)], \text{ за све } x, y \in X \quad (9)$$

где је $k \in \left[0, \frac{1}{3}\right)$ константа. Ако следећи услови важе

$$\inf \{\|q(x, y)\| + \|q(fx, x)\| : x \in X\} > 0$$

за неко $y \in X$ са $y \neq fy$, онда f има фиксну тачку у X .

У (Fadail et al. 2012b) постигнут је врло битан резултат када је у питању одређивање фиксне тачке у конусном метричком простору применом s -дистанце. Овај резултат представља проширење већ познатих резултата, у овом раду је примењен нови приступ тј. константе у контрактивном услову су замењене функцијом. Може се и видети да је k у свим претходно наведеним теоремама константа, у теорему која следи k је функција.

Теорема 5. (Fadail et al. 2012b) Нека је (X, d) комплетан конусни метрички простор и q је s -дистанца на X . Нека је $f : X \rightarrow X$ и претпоставимо да постоји пресликавање $k : X \rightarrow [0, 1)$ тако да је:

- 1) $k(fx) \leq k(x)$ за свако $x \in X$;
- 2) $q(fx, fy) \leq k(x)q(x, y)$ за свако $x, y \in X$;

Онда f има фиксну тачку $x^* \in X$ за било које $x \in X$, итеративни низ $\{f^n x\}$ конвергира фиксној тачки.

Доказ: Изаберимо $x_0 \in X$, узмимо да је $x_1 = fx_0, x_2 = fx_1 = f^2 x_0 \dots$ онда имамо:

$$\begin{aligned} q(x_n, x_{n+1}) &= q(fx_{n-1}, fx_n) \\ &\leq k(x_{n-1})q(x_{n-1}, x_n) \\ &= k(fx_{n-2})q(x_{n-1}, x_n) \\ &\leq k(x_{n-2})q(x_{n-1}, x_n) \\ &\dots \\ &\leq k(x_0)q(x_{n-1}, x_n) \\ &\leq k^2(x_0)q(x_{n-2}, x_{n-1}) \\ &\leq \dots \\ &\leq (k(x_0))^n q(x_0, x_1) \end{aligned}$$

За $m > n \geq 1$ следи

$$\begin{aligned} q(x_n, x_m) &\leq q(x_n, x_{n+1}) + q(x_{n+1}, x_{n+2}) + \dots + q(x_{m-1}, x_m) \\ &\leq \left((k(x_0))^n + (k(x_0))^{n+1} + \dots + (k(x_0))^{m-1} \right) q(x_0, x_1) \\ &\leq \frac{(k(x_0))^n}{1 - k(x_0)} q(x_0, x_1). \end{aligned}$$

Како је X комплетан то значи да постоји $x^* \in X$ тако да $x_n \rightarrow x^*$.

На основу услова (3) из Дефиниције 4 имамо

$$q(x_n, x^*) \leq \frac{(k(x_0))^n}{1 - k(x_0)} q(x_0, x_1).$$

Са друге стране имамо да је

$$\begin{aligned} q(x_n, x^*) &= q(fx_{n-1}, fx^*) \\ &\leq k(x_{n-1}) q(x_{n-1}, x^*) \\ &= k(fx_{n-2}) q(x_{n-1}, x^*) \\ &\leq k(x_{n-2}) q(x_{n-1}, x^*) \\ &\dots \\ &\leq k(x_0) q(x_{n-1}, x^*) \\ &\leq k(x_0) \frac{(k(x_0))^{n-1}}{1 - k(x_0)} q(x_0, x_1) \\ &= \frac{(k(x_0))^n}{1 - k(x_0)} q(x_0, x_1). \end{aligned}$$

Из свега претходно наведеног и применом Леме 1 имамо да је $x^* = fx^*$. Дакле x^* је фиксна тачка пресликавања f .

ЗАКЉУЧАК

Постоје примери у којима се јасно види да фиксна тачка постоји, међутим, многи познати резултати и методе одређивања фиксне тачке се не могу применити на такве примере ако f не задовољава контрактивни услов $d(fx, fy) \leq kd(x, y)$ за све $x, y \in X$.

У таквим случајевима се фиксна тачка може одредити само применом s -дистанце.

ЛИТЕРАТУРА

- Abbas, M., Jungck, G. Common fixed point results for noncommuting mappings without continuity in Cone Metric Spaces. *Journal of Mathematical Analysis and Applications*, 341/1 (2008):416-420.
- Abbas, M., Rhoades, B. E. Fixed and periodic point results in Cone Metric Spaces. *Applied Mathematics Letters*, 22/4 (2009): 511-515.
- Azam, A., Arshad, M. Common fixed points of generalized contractive maps in Cone Metric Spaces. *Iranian Mathematical Society. Bulletin*, 35/2 (2009): 255-264.
- Cho, Y. J., Saadati, R., Wang, S. Common fixed point theorems on generalized distance in ordered Cone Metric Spaces. *Computers & Mathematics with Applications*, 61/4 (2011):1254-1260.
- Đorđević, M., Đorić, D., Kadelburg, Z., Radenović, S., Spasić, D. Fixed point results under c -distance in tvs-Cone Metric Spaces. *Fixed Point Theory and Applications*, 2011/29 (2011).
- Fadail, Z. M., Ahmad, A. G. B., Golubović, Z. Fixed Point Theorems of single-valued mapping for c -distance in Cone Metric Spaces. *Abstract and Applied Analysis*, vol. 2012, Article ID 826815 (2012), 11 pages.
- Fadail, Z. M., Ahmad, A. G. B., Paunović, Lj. New fixed point results of single-valued mapping for c -distance in cone metric spaces. *Abstract and Applied Analysis*, vol. 2012, Article ID 639713 (2012), 12 pages.
- Huang, L.G., Zhang, X. Cone metric spaces and fixed point theorems of contractive mappings. *J. Math. Anal. Appl.* 332, 2 (2007), 1468-1476.
- Ilić, D., Rakočević, V. Common fixed point for maps on cone metric space. *Journal of Mathematical Analysis and Applications*, 341/1 (2008): 876-882.
- Ilić, D., Rakočević, V. Quasi-contraction on a cone metric space. *Applied Mathematics Letters*, 22/5 (2009): 728-731.
- Jungck, G., Radenović, S., Radojević, S., Rakočević, V. Common fixed point theorems for weakly compatible pairs on Cone Metric Spaces. *Fixed Point Theory and Applications*, vol. 2009, Article ID 643840 (2009), 13 pages.
- Janković, S., Kadelburg, Z., Radenović, S. On Cone Metric Spaces: a survey. *Nonlinear Analysis*, 74/7 (2011): 2591-2601.
- Kada, O., Suzuki, T., Takahashi, W., Nonconvex minimization theorems and fixed point theorems in complete metric spaces, *Mathematica Japonica* 44 (1996): 381-391.

- Kadelburg, Z., Radenović, S., Rakočević, V. Topological vector space-valued Cone Metric Spaces and fixed point theorems. *Fixed Point Theory and Applications*, vol. 2010, Article ID 170253 (2010), 17 pages.
- Kadelburg, Z., Radenović, S. Coupled fixed point results under tvs-Cone Metric Spaces and w-cone-distance. *Advances Fixed Point Theory*, 2/1 (2012): 29-46.
- Пауновић, Љ. Теорија апстрактних метричких простора - Неки нови резултати- Лепосавић, Учитељски факултет, 2017.
- Wardowski, D. Endpoints and fixed points of set-valued contractions in Cone Metric Spaces. *Nonlinear Analysis*, 71/1 (2009): 512–516.
- Wang, C., Zhu, J., Damjanović, B., Hu, L. Approximating fixed points of a pair of contractive type mappings in generalized convex metric spaces. *Appl.Math.Comput.*, 215(2009):1522-1525.
- Wang, S., Guo, B. Distance in Cone Metric Spaces and common fixed point theorems. *Applied Mathematics Letters*, 24/10 (2011): 1735–1739.

FIXED POINT THEOREMS IN A CONE METRIC SPACE WITH THE USE OF C-DISTANCE

Abstract: *Abstract: In this paper we achieved the results related to determining the fixed point using c-distance. The existence of a fixed point in a cone metric space is proved when the mapping is continuous. The existence of a fixed point in a complete cone metric space is proved when the cone is normal but when the mapping is not continuous for different types of contractive mapping.*

Key words: *cone metric spaces, c-distance, ω -distance.*

ТРЕЋИ ДЕО
ПЕДАГОГИЈА

**Петар Рајчевић
Јелена Круљ Драшковић
Емилија Марковић
Слађана Видосављевић
Живорад Миленовић
Весна Минић
Наташа Младеновић**

Петар Рајчевић⁹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

О ИСТРАЖИВАЧКОМ РАДУ У ПЕДАГОГИЈИ

Сажетак: Истраживањима у педагогији није одувек посвећивана пажња у таквом екстензитету и интензитету као данас. У највећем делу XIX и првим деценијама XX века у Србији је доминирао Хербартов педагошки утицај. Заступали су га његови ортодоксни следбеници и ученици њихових ученика (Бакић, Протић, Окановић, Рајичић и други). Тек у новије време истраживања више привлаче пажњу друштва и постају предмет критичког (пре)испитивања све већег броја педагошких истраживачких институција, тимова укључених у пројекте и појединаца у њима и изван њих. Циљ је да се читаоцима, пре свега студентима учитељског факултета, будућим учитељима и васпитачима, који се раније нису сусретали са овом проблематиком, у облику једног чланка пружи преглед, односно опише развојни пут ове области, пре свега у Србији а донекле и Југославији. Осим краћег историјског осврта на стасавање научно проверљивих поступака, посебно наглашаваних од Декартова времена наопако, експериментално заснованих и мерљивих података, који су се тешко пробијали у јавности и нису дуго времена наилазили на разумевање код постојећих „ауторитета“, (чак ни др Паја Радосављевић, истакнути представник експерименталне педагогије, није био прихваћен у овој средини), у раду се расправља о неопходности још већих истраживачких подухвата у бројним педагошким дисциплинама савременог доба. Мисли се на време и нужност глобалног сагледавања свих па и разноврсних васпитно-образовних питања, реформских, код нас такозваних транзицијских ломова, заокрета и конкурентских позиционирања у контексту актуелних, европских, демократских и „демократских“, плуралистичких, интеграционих процеса. Указује се на неке непотпуности методолошких основа у протеклом периоду код нас. Говори се о научним радовима и специфичностима студирања по болоњском процесу. Тежи се доприносу дубљег сагледавања педагошких проблема ради унапређивања не само васпитне и образовне теорије него и свеукупне праксе схваћене и засноване на холистичким основама.

Кључне речи: истраживање, истраживач, педагогија, методологија педагошког истраживања, глобализација, болоњски процес, теорија.

⁹ mrpetarraicevic@gmail.com

УВОД

„Основно у свакој сумњи јесу питања: Како ми нешто можемо знати?, Како можемо доказати да је то истинито што можемо знати?“

(Милосављевић, У: Декарт, 1999: 3).

Када би свет у којем живимо био једноставан и потпуно разумљив не би било потребе за његовим проучавањем. Од кад постоји, човек покушава да сазна више, шире и поузданије од оног што је знао јуче или што су знали његови претходници. Потврду за ово налазимо и у бројним философским правцима и гносеолошким концепцијама и покушајима као што су: емпиризам, сензуализам, рационализам, критицизам, интуиционизам, ирационализам, догматизам, скептицизам... Својевремено Свети Јустин Ћелијски све њих назвао је философским урвинама.

Све већи број истраживача на различитим пољима истраживања уз помоћ све бројнијих и моћнијеих техничких инструмената долази до нових, раније неслућених открића и сазнања. Међутим, открива се и парадокс да се са огромним повећањем људског знања откривају нова поља и подручја незнања. Као што је недокучива тајна о првобитном материјалу из кога је настао универзум, слично је и са знањем о Земљи, ћелији, мозгу. Долази до потребе за специјализацијом науке на што уже области како би се макар на тај начин дао допринос заједничким, тимским настојањима.

У том смислу и нас занима само васпитно-образовно подручје и његова методологија истраживања. У раду се прати развојни ток ове области пре свега у теоријском и практичном раду педагога у досадашњим фазама трансформације друштва у Србији.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Да би се избегли неспоразуми у каснијем тексту потребно је дефинисати следеће кључне појмове: истраживање, истраживач, педагогија, методологија педагошких истраживања, теорија, пракса, глобализација, болоњски процес.

Научно истраживање је свако истраживање коме је циљ научно сазнање, а обавља се на основу методолошких поступака

научног истраживања. „Наука је по својој методи стварање појмова, а по своме предмету етика“ (Шушњић, 2003: 30). У својој Методологији поменути аутор упозорава да је „услед поделе рада међу наукама, целина ... посве разбијена“ и да „ово време свих могућих деоба није погодно за велике синтезе“ (Шушњић, 2005: 137). Научно сазнање је само једна врста сазнања и „ниједан облик сазнања није вредносно неутралан, независан од људских интереса“ (Пешић, 2004: 13). Наука проучава законитости које постоје у материјалном свету. „Наука представља систем знања која се непрекидно развијају и попуњавају“ (Ристић, 2006: 3). Човек – истраживач је „Скадар на Бојани бесконачности“ (Поповић, 1999: 290). Васпитање се мора ослобађати свега превазиђеног. „Васпитање се мора стално усклађивати са развојним потребама човека као појединца и његових друштвених заједница. А развоја васпитања нема и не може бити без његовог непрекидног научног сазнавања – проучавања и истраживања“ (Банђур, Поткоњак, 2002: 11). Зато не треба очекивати крај него само виши степен сазнања од претходног периода. И то је доста. „Путем истраживања долазимо до знања која нам помажу у обликовању теорије, принципа и научних закона“ (Савићевић, 1996: 19). Зато се данас истраживањима бави већи број људи него икада раније. „Наука је интелектуална делатност у којој научни ствараоци своје радове објављују у националним и међународним часописима, који тако постају доступни читаоцима широм планете“ (Кундачина, Банђур: 2007: 9). Наука и научно истраживање представљају глобалну појаву. Аутори књиге Религија и епистемологија (2007: 5) напомињу да се наш културни миље налази на размеђи између источњачког мистицизма и западњачког рационализма.

Настојања научника да се и у друштвене науке уведу егзактнији поступци при истраживању, били су мотивисани чињеницом да су већ раније „ухватили коријена у природним наукама. При том је пут ишао од природних наука преко психологије до подручја педагогије“ (Мужић, 1968: 12). Нешто једном сазнато опет, кроз време, подлеже потреби преиспитивања истраживача. „Основна особина научног метода је јавна проверљивост резултата који су помоћу њега добијени“ (Коен и Нејгел, 2006: 13). Својим упорним и стрпљивим радом проверавају их истраживачи.

Истраживач је лице које се бави научним истраживањем. Да би то постао потребна је упорност и године посвећене стрпљивом раду и усавршавању. „Успјешно писање је саставни дио успјешног

студента“ (Куба и Кокинг, 2003: 33). Истраживач је „висококвалификовано лице које проучава проблеме из одређене области примењујући при том научне поступке и методе“ (Јакшић, 1996: 213). Њихова главна карактеристика је доказивање исказаних тврдњи и могућност проверавања постигнутих резултата у педагогији.

Педагогија је наука о васпитању. Предмет проучавања педагошке науке јесте васпитање. У англосаксонском језичком подручју користи се назив наука о васпитању. Осим предмета проучавања важна је и развијеност методологије истраживања.

Методологија педагошког истраживања је део педагогије који се бави проблемима научноистраживачког рада у области предмета педагогије, научног проучавања феномена васпитања. Обухвата не само методе, поступке, технике, инструменте научног проучавања васпитања, већ и сва друга епистемолошко-методолошка, организациона и техничка питања научног проучавања у педагогији. „Педагошка методологија је основа критичког односа према свим досад сазнатим педагошким истинама и тековинама“ (Јакшић, 1996: 292). Има неколико синонимних назива (педагошка методологија, методологија научноистраживачког педагошког рада, методологија педагошке науке). Циљ ових настојања је унапређење педагошке теорије и праксе.

Реч теорија је грчког порекла „(грч. *theoria* гледање, посматрање) у ширем смислу: уопштено искуство, чисто сазнање (*супр. пракса*), у ужем смислу: систематско излагање неке науке, извођење једне појаве из закона на коме се она оснива (*супр. емпирија*); учење створено од закона и претпоставки; чисто научно посматрање без обзира на стварност; школска мудрост“ (Вујаклија, 1996/97: 879). У корену речи теорија је Тео – Бог. „У византинској православној цивилизацији, најдубље значење старогрчке речи „теорија“ је виђење Бога, боговиђење. То је виђење божанске светлости срцем, суштином душе у тренутку просветљења, у тренутку надахнућа Духом Светим“ (Ристић, 2012: 11). Ако на одговарајући начин утврђујемо њихове домене вера и знање нису у међусобно искључивој супротности. Обично се „подаци сматрају полазном тачком формирања научне теорије“ (Јункер, Шерер, 2002: 12). Реч теорија неодвојива је од супротног појма пракса.

Пракса „(грч. прахис радња, дело) рад, вршење, обављање неког рада; вичност, извежбаност, искусност (*супр. теорија*)...“ (Вујаклија, 1996/97: 710). У философском смислу пракса представља активан човеков однос према стварности која га

окружује. У нашем случају то је педагошка пракса времена у којем живимо. „Васпитна пракса представља свакако примарни и најбогатији извор истраживачких проблема у педагогији“ (Медаковић, 1994: 27). Уз њу наводи се и друштвена пракса.

Глобализација је један од сета сродних појмова као што су глобал, глобалан, глобализам, глобалност и други. „Постоје случајеви да се глобализација дефинише у складу са ставовима и циљевима онога ко је дефинише“ (Рајчевић, 2014: 573). Полази се од речи глобал која указује на свеукупност, целину. Изводи се из корена глобе – земаљска кугла која има порекло у речи глобус – лопта. Односи се на читаву територију планете Земље, земаљске кугле. Упућује да је нешто планетарно, светско, широко, универзално. Сматра се да настаје ново глобално (светско) друштво, јединствено и вишеструким везама повезано више него икад раније.

Болоњски процес представља реформска настојања у школским системима бројних држава с циљем њиховог уједначавања и интензивније сарадње на европском нивоу. Савремена озбиљнија педагошка истраживања организују се управо на тим основама.

РАЗВОЈНИ ПУТ ИСТРАЖИВАЧКОГ РАДА У ПЕДАГОГИЈИ

Тежећи да открије смисао и суштину ствари, значење појава и односа у свету и у себи, човек је вршио сазнање „на различите начине: посматрањем, искуством, историјски, размишљањем, интуитивно, здраворазумски, наслућивањем, научним проучавањем и истраживањем“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 27). У VI глави Платонове Државе наводи се неколико врста знања: докса, софронес, фронеzis, праксис, епистеме, сопхиа. Др Богдан Шешић расправљајући о пореклу методологије друштвених наука и њеним главним правцима наводи неколико развојних корака. „(1) нуждом одржања голе егзистенције људи су најпре били принуђени да се сналазе у природној средини у којој су се налазили и стварали средства за свој опстанак. (2) Потреба сазнања свог сопственог људског бића, мада се јавила врло рано, ипак је дуго времена представљала секундарну потребу коју су првобитни људи задовољавали на митолошки начин. (3) Потреба реалног сазнања друштвеног бића људи могла се јавити тек са појавом развијенијих облика људског друштва, тј. с развитком класних друштвених формација. (4) И када се јавила потреба сазнања самог људског

друштва, ту потребу није било лако задовољити, најпре, због дебелих идеолошких наслага у свести људи, које наслаге су прикривале праву природу људских друштвених односа а, затим, због велике сложености друштвених појава. (5) Превласт теорија и метода природних наука, посебно механике и позитивизма, такође су ометале и још ометају откриће праве природе друштвених појава развита друштвених наука. (6) Постојао је и постоји дубоки друштвено-историјски разлог који је ометао и омета развита друштвених наука, а то је интерес владајућих експлоататорских класа, почев од робовласника до капиталиста и бирократа, да прикривају праву природу друштвених односа а посебно односе експлоатације и подчињавања“ (Шешић, 1974: 3-4). Попут других наука и педагошка питања и проблеми веома дуго расправљани су у саставу философије и њених погледа.

Након дугог општег периода развоја у оквиру философије педагошка сазнања доживела су период осамостаљења. „Педагогија се издвојила из филозофије, чијим делом је дотад сматрана, у XIX веку“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 36). За конституисање педагогије као самосталне науке најзаслужнији је наследник Имануела Канта, немачки педагог и професор на Универзитету у Кенигсбергу Јохан Фридрих Хербарт (1776-1841). Оригинални Хербартов педагошки систем постао је веома популаран и прихваћен у другој половини XIX и у првим деценијама XX века не само у већини европских земаља, већ и у Америци.

Школујући се у иностранству и српски студенти педагогије долазе у додир са Хербартовим учењем. Доносе га у Србију и даље распростиру. Међу најпознатије српске педагоге хербартијанце, следбенике и ученике убрајају су Војислав Бакић, Љубомир Протић, Стеван Окановић, Душан Рајичић, Јован Ђ. Јовановић. Они „преносе на наше тло схватања свога учитеља (односно његових немачких ученика) и о предмету, и о систему, и о методолошко-епистемолошкој оријентацији педагогије“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 54). Дуго времена то остаје владајуће учење у Србији.

Антихербартијанству припадали су педагози Јован Миодраговић, Сретен Ацић, Милан Шевић, Милош Милошевић, Војислав Младеновић, Владимир Спасић, Милан Јањушевић. Ови педагози било да су школовани у Немачкој, Аустрији и Швајцарској на идејама позитивистичке, социјалне, културне, духовно-научне, песталоцијевске педагогије или у Енглеској на идејама социодарвинистичко-еволуционистичке концепције васпитног рада нису наилазили на разумевање и прихватање ни у Србији пре Првог

светског рата, ни касније у Југославији. У својим радовима они се нису посебно бавили предметно-методолошким питањима педагогије. Ни др Паја Радосављевић, изразити представник експерименталне педагогије, за чији долазак у Србију се залагао др Војислав Бакић, није био прихваћен па је отишао у САД. Тамо је експериментална педагогија била цењена и веома развијена још пре Првог светског рата.

Било је и присталица других тада познатих методолошких усмерења. Представници појединих реформних педагошких праваца, као што су радна и активна школа, функционално васпитање, више су се бавили практичним него теоријским питањима педагогије. Слично стање било је и у друга два педагошка центра тога времена, тј. између два светска рата (1918-1941), Љубљани и Загребу. И у тим срединама дуго су превладавала Хербартова педагошка схватања.

Доста новог и оригиналног у српској педагогији пре Првог и између два светска рата, дао је др Вићентије Ракић (1881-1969). И он је образован у Немачкој. Иако је био под снажним утицајем Мојманове психолошке школе, он је иградио оригиналну педагошку концепцију. Посебно је цењена његова докторска дисертација под називом *Васпитање игром и уметношћу*. Ово дело штампано је у Немачкој (на немачком језику) 1918. године. „Одавно је позната, а и често узимана за полазну тачку филозофског разматрања, чињеница да се природа која нас опкољава, одликује са две врсте појава, на једној страни променама и новинама, а на другој понављањима и правилностима“ (Ракић, 1946: 9). Сматрало се да поменута књига представља значајан научни допринос и вредност. Такво мишљење није постојало у Србији и Југославији дуго времена. У овој средини објављено је тек 1945. године, 34 године касније него у Немачкој. „Штавише, двадесетак година В. Ракић на Катедри за педагогију Филозофског факултета у Београду био је у звању доцента (и то приватног – „по уговору“). Ономогућено му је било да постане професор“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 54-55). Важан утицај на то имали су психолог Борислав Стевановић и филозоф Брана Петронијевић.

Пред Други светски рат 1838. године Вићентије Ракић је „стављен на расположење“ министру просвете који га је пре времена послао у пензију. Катедра за педагогију Филозофског факултета у Београду, иако једина у то време на читавом подручју Србије, остала је без наставника. Повремено ангажује хонорарне наставнике. Нису постојали услови за бављење теоријско-

методолошким питањима педагогије. Тако неповољну ситуацију још више су погоршала ратна збивања.

Банђур и Поткоњак сматрају да је ситуација била још неповољнија на завршетку Другог светског рата. „Стари педагошки кадрови, и иначе ретки, отишли су, а они који су могли још да раде морали су у својим педагошким схватањима да изврше филозофско-идеолошку, марксистичко-социјалистичку „преоријентацију“ (на пример, код Срба М. Јањушевић – познат и пре рата као лево оријентисан педагошки писац, др В. Спасић, док др В. Ракић, тада већ око 65. г. старости, није прихватио позив да се врати на Филозофски факултет)“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 55). Политичка, социјалистичка револуција условила је промене и у методолошким, научним основама као што су марксизам, социјализам, тековине народно-ослободилачког рата. Уџбеници педагогије настали пре тог периода нису се могли више употребљавати у настави јер су проглашени за реакционарне, буржоаске и слично. И у другим југословенским педагошким центрима (Љубљана, Загреб) била је слична ситуација.

Пошто је и револуција извршена по узору на Совјетски Савез и послератни друштвени ток одвијао се на истом узору. Другачије није могло да буде ни у педагогији. Све се заснивало на совјетским педагошким основама. Оне су уживале монопол и вршиле неприоксновени утицај у који није смело да се сумња. Снага стаљинистичког догатизма из политичке сфере пренета је и у педагошку. Педагогија се сводила на интерпретацију педагошких мисли класика марксизма (Маркса, Енгелса, Лењина, Стаљина), на дедуктивну разраду партијских и државних докумената.

После сукоба југословенског партијског руководства са Стаљином (СССР) 1948. године наступају промене и у педагошкој науци. Она се ослобађа дотадашњих стега совјетске педагогије и њених методолошких принципа. Године 1952. одржан је Први конгрес педагога Југославије и тај период се узима као прекретница и почетак суштинске методолошке преоријентације и даље чврсто ослоњене на учење марксизма, пролетерске идеологије, подсећање на тековине НОР-а, изградњу социјалистичког друштвеног уређења. „Посебна пажња била је посвећена ономе што је у претходном периоду било запостављено – проучавању наставне емпирије“ (Банђур, Поткоњак, 1999: 56). До веће реализације ових тежњи могло је доћи на основу прихватања метода, техника и инструмената за проучавање васпитног искуства, који су се већ развили и у већој мери користили у

земљама западне „позитивистичке методолошке оријентације“ у педагошким дисциплинама. Подршку овој методолошкој преоријентацији, осим педагога, дали су и психолози својим радовима.

У развојном периоду од 1963. до 1970. године настављена је методолошка преоријентација коју су осуђивали педагози осталих социјалистичких земаља. Називали су то појавом „ревизионизма“ у педагогији, потпадањем под утицај „буржоаске“, „декадентне америчке“ педагогије и слично. Уместо освртања на поменуте осуде одлучним корацима ишло се незаустављиво напред. Читана су и превођена најутицајнија методолошка дела педагога западних, капиталистичких земаља као што су САД, Енглеска, Француска. Захваљујући таквим настојањима у уџбеницима педагогије (Поткоњак, Ничковић, 1965) долази до појаве, на новим основама писаних, поглавља о методологији педагогије. У периоду од 1962. до 1969. године посебно методолошким питањима бавио се др В. Шмит. Први целовит уџбеник под називом Методологија педагошког истраживања, 1968. године објавио је др Владимир Мужих у Сарајеву. „Педагошка се спознаја остварује научно-истраживачким радом. У том се раду, као и у свакој људској дјелатности, употребљавају одређене методе, примјењују извјесни поступци, иде одређеним путовима. Методологија педагогије проучава и систематизира те путове, методе, поступке педагошког истраживања, како би могла дати одговор на битна питања која се постављају пред педагога истраживача у вези с његовим научноистраживачким радом“ (Мужих, 1968: 9). На почетку овог извора (од 11. до 15. стране) дати су важнији моменти историјског развоја методологије педагогије.

Нови моменат у овом историјском периоду представља конституисање нове студијске дисциплине. Мисли се на Методологију педагогије са педагошком статистиком. У свим центрима није имала потпуно једнак назив. Њени први предавачи били су, у Загребу др. Владимир Мужих а у Београду др Никола Поткоњак. Резултат ових настојања показује се у све већем броју објављених извештаја о спроведеним истраживањима васпитних проблема на новим квалитативно-статистичким методолошким основама. Када су од 1958. године на Филозофском факултету у Београду почеле да се организују постдипломске студије, велики број магистарских радова, докторских дисертација и специјалистичких радова био је заснован на емпиријским педагошким истраживањима.

Нови значајан моменат је оснивање Института за педагошка истраживања у Београду. Организује се све већи број научних скупова и саветовања (југословенских, републичких и покрајинских) на којима се расветљавају методолошка питања и проблеми педагогије.

Банђур и Вилотијевић сматрају да период од 1970. до 1986. године карактерише развој самоуправне социјалистичке педагогије. Време до 1990. године називају раскршћима и тражењем новог идентитета али и даље „на основама марксизма, социјалистичког самоуправљања, „особеностима“ социјализма у Југославији и сл., за новим предметним одређењем педагогије...” (Банђур, Поткоњак, 1999: 57). Методолошка утемељења тражена су у јединству између филозофског и научног подручја, теоријског и емпиријског, објективно датог и вредносног, дедуктивног и индуктивног, квалитативног и квантитативног.

У последњој деценији XX века у Србији многи педагози посвећују значајну пажњу проучавању методолошких питања и проблема. Фундаментална педагошка питања интензивно проучавају, расправљају о њима на научним скуповима и објављују радове из тог подручја. Све је више извештаја о претходно обављеним истраживањима васпитне праксе. Ради се о емпиријским, експерименталним, акционим и другим врстама проучавања и истраживања педагошке праксе. Магистарски радови и докторске дисертације такође су засниване на емпиријским истраживањима постављеног проблема, предмета проучавања и истраживања. Значајна је, такође, појава нових уџбеника и приручника у којима се целовито обрађују теме из методологије педагогије. Њихови аутори обично су они који на филозофским или учитељским факултетима предају Методологију педагогије.

За разлику од не тако давног временског периода када није постојала ниједна истраживачка институција у земљи, данас у Републици Србији постоји читав мрежа истраживачких институција. У Београду, постоје два педагошка истраживачка института. То су Институт за педагошка истраживања и Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета. Осим њих постоје катедре за педагогију на Филозофским факултетима. Налазе се у Београду, Новом Саду, Приштини – Косовској Митровици. Постоји и шест учитељских факултета (Београд, Сомбор, Ужице, Врање, Јагодина и Призрен – Лепосавић). Њима се могу додати Дефектолошки факултет у Београду, Факултети за спорт и физичко васпитање и друге институције (за психологију,

социологију итд.) које се баве проучавањем и васпитне проблематике. Кандидати мастер академских студија и докторских студија, као никад раније, баве се проучавањем методолошке теорије и васпитно-образовне праксе. У основним и средњим школама запослени стручни сарадници, школски педагози и психолози, наставници и други баве се педагошким истраживањима. „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“ (Круљ Драшковић, 2015: 65). Ово научно подручје превазилази уске националне оквири и критички, промишљено, користи достигнућа најбољих истраживача методологије педагогије из читавог света.

Наведене институционалне претпоставке уз кадровску и материјалну основу обећавају и гарантују још успешнији развој методологије педагогије и свих педагошких дисциплина у будућности на читавом простору Србије и изван ње. Од сваке генерације очекује се да учини помак и остави свој траг не само на овом научном сегменту.

ЗАКЉУЧАК

Захваљујући могућности чуђења, радозналости и способности трагања и истраживања свега новог и раније непознатог, човек је пролазећи кроз различите фазе тога процеса постигао огромне резултате на подручју сазнања. Међутим, на томе путу дошло је до расцепканости, уситњености и раздвојености целине на много ужих научних подручја. Потребна је синтеза, обједињавање. Оно се односи на глобализованост резултата свих научних области како би имало смисла то што они раде и како би од резултата њихових истраживања имао користи што већи број људи на земљи, односно како би се избегле опасности које све више прете самом опстанку планете на којој живимо.

У савремено доба нема нити може бити науке, научних области или „грана“ (дисциплина) без развијене методологије истраживачког рада. То важи и за педагогију као општу науку о васпитању људи без обзира на узраст или животно доба. Пролазећи кроз већи број развојних фаза у оквиру методологије педагошког истраживања акумулирано је огромно искуство. Створен је

значајан број истраживачких техника и разноврсних инструмената помоћу којих је, по угледу на подручје природних наука, изграђен егзактни, уверљивији и проверљиви приступ и поступак.

У процесу изражених европских и светских интеграционих процеса (болоњска декларација) од педагошких наука очекује се максималан квалитет, озбиљност, одговорност и висок степен конкурентности. Без сталних истраживачких настојања то није могуће остварити.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999): *Методологија педагогије*. Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
- Вујаклија, М. (1996/97): *Лексикон страних речи и израза*. Београд, Просвета.
- Група аутора (2007): *Религија и епистемологија*. Београд: Дерета.
- Декарт, Р. (1999): *Расправа о методи*. Ваљево – Земун, Естетика.
- Јакшић, А. (Уредник) (1996): *Педагошки лексикон*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Јункер, Р., Сцхерер, С. (2002): *Еволуција или стварање*. Београд, Препород.
- Коен М. и Нејгел Е. (2006): *Увод у логику и научни метод*. Београд, Јасен.
- Круљ Драшковић, Ј. (2015): *Методолошки оквири дидактичких истраживања у нас – друга половина XX века*, У: Зборник радова Учитељског факултета Призрен – Лепосавић, Лепосавић, Број 9, стр. 65-72.
- Кундачина, М., Банђур, В. (2007): *Академско писање*. Ужице, Учитељски факултет.
- Медаковић, М. (1994): *Основе методологије истраживања у педагогији*. Петриња, Филозофски факултет у Петрињи.
- Мужић, В. (1968): *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево, Завод за издавање уџбеника.
- Качапор, С. (1996): *Историјски преглед настанка и развоја школе*. Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
- Куба, Л. И Кокинг, Џ. (2003): *Методологија израде научног текста. Како се пише у друштвеним наукама*. Подгорица, ЦИД.
- Пешић, М. (2004): *Педагогија у акцији – методолошки приручник*. Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофски факултет.
- Поповић, Ј. (1999): *Философске урвине*. Београд, Наследници Оца Јустина и манастир Ћелије код Ваљева.

- Рајчевић, П. (2014): *Васпитнообразовне теме*. Нови Сад, Тирилица.
- Ракић, В. (1946): *Васпитање игром и уметношћу*. Београд, Просвета.
- Ристић, И. (2012): *Вера и наука*. Београд, Обележја Плус.
- Ристић, Ж. (2006): *О истраживању методу и знању*. Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Савићевић, Д. (1996): *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање, Учитељски факултет у Врању.
- Шушњић, Ђ. (2003): *Сократ: живот за истину*. Београд, Чигоја штампа.

ON RESEARCH WORK IN PEDAGOGY

Summary: *Research in the field of pedagogy has not always been given importance to such extent and intense as it has nowadays. In the largest part of XIX century and the first decades of XX century Herbart's pedagogical influence was dominant in Serbia. It was advocated by his orthodox followers and disciples of their disciples (Bakić, Protić, Okanović, Raičić etc.) Only recently it has gained society's attention and become an issue of critical (re) questioning in growing number of pedagogical research institutions, teams participating in the projects, and individuals within the projects and otherwise interested ones in the issue. The aim of the research was to offer the readers, primarily the students of Teacher Training faculties, future teachers and educators, who have not been acquainted with the issues before, a review of development of this field, in Serbia in particular including former Yugoslavia, to some extent. Beside, a short historical review of development of scientifically checked procedures, especially emphasized since the times of Descartes until now, the data based on experiments and measurements, which were not accepted with understanding by public and actual 'experts' (even Paja Radosavljević, a prominent representative of experimental pedagogy was not accepted in this milieu); the paper discusses necessity of larger research project in a number of pedagogical disciplines of contemporary times. It is referring to the time and necessity of global comprehending of all educational issues including various issues of educational nature, reforms and so called transitional breakages, turns and competitive positioning in the context of present, European, democratic and 'democratic', pluralistic, integration processes. It is pointed to some incompleteness of methodological bases in the past period, too. Some scientific papers and specific ways of studying according to the Bologna process is also dealt with. The tendency of a deeper understanding of pedagogical issues for the sake of the development of not only educational theory but the whole practice based and comprehended on the holistic bases is emphasized.*

Key words: *research, researcher, pedagogy, methodology of pedagogical research, globalization, Bologna process, theory, practice..*

Јелена Круљ Драшковић¹⁰

Емилија Марковић¹¹

Слађана Видосављевић¹²

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ТОЛЕРАНЦИЈА КАО ПРЕДУСЛОВ ИНТЕРКУЛТУРАЛНЕ САРАДЊЕ И САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Сажетак: У данашњем глобалистичком контексту света, норме функционисања подразумевају демократичност и толеранцију које су неопходне за ефективну комуникацију између различитих група попут народа, нације, религије... итд. У мултикултурном свету кога одликују различите и специфичне норме и вредности један од предуслова те комуникације представља интеркултурално образовање. Проблем културалних различитости који тежи ка успостављању једнакости, афирмише интеркултурално образовање, како би се уз когзистенцију и узајмну толеранцију обезбедио равноправнији образовни систем за младе.

Кључне речи: толеранција, равноправност, култура, интеркултурално образовање, савремено образовање.

УВОД

Образовање је најважнијим својим упливом, било и остало ослонац, израз и подстицај културе. На јединственом повезивању културе и образовања стајале су многе препреке и ометања, тако да та веза није увек успешно функционисала или је била успостављена на погрешним основама нарочито када су освајачке империјалне културе, показивале више агресивне и поробљивачке него ли хумане и племените активности и циљеве. Све до најновијег времена различити садржаји културе су посматрани изоловано у оквирима појединих друштвених и хуманитарних наука: историје, филозофије, социологије,

¹⁰ jelena.krulj.draskovic@pr.ac.rs

¹¹ emamma@live.com

¹² vidosladjia@gmail.com

етнографије, археологије и историје уметности. Данас, у условима научно - техничке револуције, културна средина која окружује човека све више показује јединство и узајмну зависност својих материјалних, духовних и организационих компонената. Осећа се велика потреба да се на културу гледа као на свеобухватни и истовремено, специфични квалитет или „пресек” друштвеног живота. Јасно је, дакле, да живимо у времену таквих промена у којима ни једна делатност није сасвим сигурна како ће изгледати за десет година па ни образовање. То је зато што су промене у друштву настале као последица брзог развоја науке, технике и технологије условиле и другачији однос према образовању. А с обзиром да је образовање присутно у свим сегментима живота и рада човека оно треба да буде у функцији све укупног развоја и да иде у сусрет променама које се дешавају у цивилизацији, а не да касне за њима. Да би се ефикасно одговарало на изазове 21. века, школа би требало дати све већи значај учењу о понашању у духу толеранције и разумевању других. Затим да се све већа пажња поклања учењу о друштву и социјалној неправди, људским правима и етици ненасиља. Сама реч толеранција вуче корене из грчке речи *tolerare*, што значи подносити, трпети и уважавати туђе мишљење и уверење.

Друштвени живот је елемент друштвене структуре који датира опстанак друштва као и чињеницу да је човек социјално биће које не може егзистирати ван друштва. Саливен каже да је илузорно посматрати индивидуу као изоловану јединку, већ сваку личност можемо посматрати једино у контексту интерперсоналне комуникације јер се личност изражава само у односу према другим људима. Један од највећих изазова са којим се модерно друштво суочава јесте живот у свету. Ако кренемо од идеала живота у мирном, ненасилном свету без конфликта и неразумевања, а што би трбао бити циљ човечанства, онда је предуслов за то упознавање властитих својстава квалитета одлика као и разумевања других и њихових својстава који се разликују од наших. Овде се не ради само о упознавању, већ и о искреном разумевању прихватања и емпатијском ставу према тим другима.

ДЕФИНИСАЊЕ ПОЈМОВА

Толеранција – је поштовање, прихватање и уважавање богатства различитости у нашим светским културама. Она је заснована на на знању, отворености, комуникацији и слободи мишљења, света и

уверења. Можемо рећи да је толеранција хармонија у различитостима. Она није само морална дужност, то је такође и политички и правни захтев. Толеранција је, изнад свега, активан став подстакнут признањем универзалних људских права и основних слобода других. Ни у каквим околностима не може се користити да оправда нарушавање ових основних вредности. Њу треба да примењују појединци, групе и државе.

Равноправност – једно од основних људских људских прва је право на образовање и као такво представља пут за остваривање других права. Равноправност у образовању представља представља пружање једнаких могућности за образовање свима. Ово би требао бити важан друштвени проблем у циљу образовне политике (Pfester, T.F.2012:4).

Култура – Према Милану Вујаклији, култура (лат.colere гајити, неговати, cultura)1. обделавање, обрађивање, неговање, гајење, рационално подизање неке привредне гране; 2. рационално подигнута привредна грана; 3; *физ.*развијање, образовање, усавршавање, оплемењивање, богаћење духа; стручна нарочито општа образованост; начитаност; *етичка култура* подизање појединаца и целог друштва до тога да му буду идеали: правичност, истинитост, човечност и узајамно поштовање; 4. гајење извесних врста бактерија у извесне научне сврхе, бактерије добивене гајењем у лабораторији. (Вујаклија, М. 2006:469).

Интеркултурално образовање – интеркултуралним образовањем сматра се образовање које уважава и подржава различитости у свим областима људског живота. Такође, интеркултурно образовање промовише равноправност и људска права, супроставља се дискриминацији.

ТОЛЕРАНЦИЈА КАО УСЛОВ ИНТЕРКУЛТУРНЕ САРАДЊЕ И САВРЕМЕНОГ ОБРАЗОВАЊА

Интегрисање у заједницу европских народа испољава се и показује у сталној тежњи свих њених народа да покушају бројне различитости (националне, језичке и друге особености) да сагледају, уваже и пронађу копчу која би омогућила тим хетерогеним културама и наслеђеним вредностима да кроз коегзистенцију и узајамну толеранцију обезбеде бољи и равноправнији третман. У духу тих тежњи веома је важно афирмисати мултикултурализам који би постепено културни монизам замењивао културним прулализмом који би омогућио да се на тој културној димензији

интеркултуралности заснују и васпитање и образовање младих. Наравно, то подразумева отклањање или усаглашавање дилема о томе да ли процес образовања усмерава ка сличностима о другим, тј. према универзалним вредностима. Препорука би била да се уз поштовање и основну заштиту културолошких посебности и обезбеђивање могућности развоја и неговања тих вредности мањих народа тражите додирне тачке са тековинама других већинских народа како би се међусобно боље повезивали и лакше укључивали у нову заједницу. То ће омогућити да се кроз интеркултурално васпитање и образовање боље процењују достигнућа и доприноси свих заједница и релаксирати прихватање и уважавање стварних вредности других култура и националних вредности. На ова питања, одговоре траже бројне европске земље преко одређених покрета, препорука иновација, декларација и др., а у циљу разбијања окошталих система образовања. Ту су бројне реформе за модернизацију образовања и система пре свега на универзитету (Лисабонска конвенција, 1977. год. И Болоњска декларација - процес 1999. чији је потписник и наша земља). У Европи је, дакле кроз реформска документа и пројекте афирмисано више модела реализације мултикултурализма и интеркултурализма.

То су:

- а. Оснаживање културног идентитета мањинских народа пружањем помоћи за бољу интерграцију у доминантну културу;
- б. Припремање посебних информација о различитом културном пореклу мањина, са циљем повећања прага толеранције мањинских, а посебно већинских група;
- в. Редефинисање процеса евалуације како би оно постало заиста мултикултурално. За то су неопходне корените промене у организацији школа, програмима који се изучавају у њима, наставних потенцијала и система образовања и професионалног развоја наставника;
- г. Разматрање појава које проузрокују неједнакост и стимулисање ученика и студената да схвате друштвену неправду којој су подвргнути припадници различитих култура и да јој се супротставе;
- д. Промовисање мултикултурних вредности, поштовање и унапређење потенцијала културе националних мањина;
- ђ. Подстицање интерескултурне комуникације у циљу убрзања процеса интеграције Европе;

- е. Оспособљавање за стратешке вештине, посебно у области комуникација које се не примењују само плурализму култура већ и у свим осталим формама плурализма савременог света (Европска димензија у образовању, 1997)

И у Републици Србији демократизација образовања има кључну улогу у склопу укупне социјално-политичке трансформације у правцу демократије; у том смислу мултикултурализам заправо подразумева промене на нивоу система, програма и институције/ школе у складу са основним демократским принципима:

*Принцип једнакости (праведности, доступност и уживање права за све...)

*Принцип партиципације (слобода изражавања мишљења, избора и активног учешћа у одлучивању уз прихватање одговорности).” (Гајић, Б. 2011: 30)

Сасвим је сигурно да ће 21. век другачије уобличавати тржишта, биће другачија расподела вредности и располагања њима, другачији ритам живота и другачији видови васпитања. Комбиноваће се фактори и разлози образовања са полазиштем од четири основна стуба:

- Учење за знање (овладати средствима споразумевања и научити стицати знање)-научити учити,

- Учење за рад (деловање у окружењу) - научити радити – стварати- зарађивати,

- Учење за заједнички живот (сарађивати са свима у хуманим делатностима)- научити живети заједно,

- Учење за постојање (обухвата три претходна) – научити слободно и задовољно живети. (Жак Делор, Образовање скривена ризница – четири стуба образовања, Унеско: Извештај Међународне комисије о образовању за XXI век, Министарство просвете Републике Србије, Београд 1996).

Ови стубови за Жака де Лора представљају циљ будућег васпитања у мултикултурном окружењу. То је концепт учења у току читавог живота што је императив овог века док ће „базично” (опште) образовање постаи пасош за живот, а сарађивање са свим у хуманим делатностима у циљу развијања и поштовања за друге људе, културе и капиталне вредности биће интеркултурно образовање као водила. Ово је свакако основна нит у установљавању и развоју модерног образовања у коме је интегрисана европска култура, филозофија па и обична школа и наука.

Педагошки плурализам у школама социјалистичког друштва деценијама је био утопљен у државном, институционалном образовању. При томе су се могла разликовати бар два нивоа тог плурализма. Први под општим називом означен придевом „педагошки” и други који се односио на ток и конкретност педагошког рада, означен као дидактички плурализам. Пресудну улогу у конципирању првог имала је држава, те је и сваки облик плуралности ишао преко државе, њених налога и концепција.

Други, дидактички плурализам, био је у извесној мери у „рукама” наставника и ученика, у њиховом обликовању процеса поучавања, односно дидактике. Први, педагошки плурализам, често је разматран и као мултикултурализам, док је други био осетљивије природе и оствариван као унутрашњи, интер-културални плурализам, по некима као интеркултурализам. Школа је врло осетљива на оба, али ипак са више афинитета према другом, дидактичком плурализму, у процесу поучавања. Школа је веома осетљива на почетке и исходе образовања и развојности са највећом пажњом према традицији, националности, етницитету, религији, из којих праваца се педагошки ангажује и упливише на школу у домену језика, узраста, те управљености на радове, на маргинализоване групе из којих потичу ученици. Школа је, надасве, у знаку педагошког плурализма, изузетно осетљива на постизање једнаког образовања за све.

Све се то своди у „интеркултуралну осетљивост,” те на усмереност на отклањање баријера у интеркултуралној комуникацији.” Да би се постигло уклањање „баријера” интеркултуралној осетљивости, односно „баријера у интер-културној комуникацији,” најпре је потребно препознати инструменте, принципе и смернице на којима се интеркултурална комуникација заснива. Неопходно је идентификовати тзв. „принципе добре праксе” интеркултуралности у Србији. Индикатори „добре праксе” за разне аналитичаре били су: политичке школе, настава и учење, школска клима, стручно усавршавање наставника и повезаност школе са локалном и широм заједницом...”

„Разлике култура” могу бити идентификоване као Мултикултуралност што упућује на разлике у језику, разлике етничке или националне, религијске. На социоекономске различитости. Интеркултуралност чине различитости које се сусрећу, у сагласности су са разним групама за зближавање – мултикултуру! Интеркултуралност подиже ниво толеранције међу културама, повећава разумевање и „сусреће” културе различитих група..., побољшава комуникацију различитости!

ЗАКЉУЧАК

У процесу опште глобализације и тежње друштва ка интеграцији која омогућава све интензивнију циркулацију људи једно од важних питања је како поставити темеље за савремену концепцију васпитно-образовног система и прилагодити му наставне планове и програме. У интегрисаним заједницама програм и циљ образовања трпи велике трансформације, јер нова економска, политичка, културна глобализација чине да се народи различитих традиција, култура и обичаја, религија, језика, мешају, упознају и постају узајамно зависни. Да би успешно сарађивали и живели људи се морају упознавати са другим културама и учити толеранцији. Управо се то може постићи образовањем које негује интеркултурну комуникацију. Интеркултуралним образовањем сматра се образовање које уважава и подржава различитости у свим областима људског живота. Европа данас, стварајући визију демократске глобализације, у своју колективну свест уноси све ово, само далеко наглашеније. У стремљења ка плурализму култура и националних идентитета, међусобном обogaћивању, укрштању цивилизација на путу космополитизма, којим данас корача свет, значајно место припада европској култури и идентитету, који не укида национални идентитет. У плурализму, различитости националних, локалних идентитета, култура и цивилизација посебну димензију има образовање, које има могућности да помогне утемељењу шеме добро уређеног поретка ка коме стреми Европа. Ушавши у савремену европску (либералну) политичку културу, јасно оцртава да се императив мира, стабилитета и просперитета постижу ослањањем на неговање заједничке културе. Зато се европски модернизацијски процеси и заснивају на еманципацији, легитимности и територијализацији, а принципи који прате ове процесе односе се на грађанство, националност, суверенитет. Можемо закључити да је толеранција хармонија различитости и да она нија само морална дужност, њу треба да примењују појединци, школе и држава.

ЛИТЕРАТУРА

- Аврамовић, З.(2003): *Чији је књижевник и његово дело*, Сремски Карловци и Нови Сад: Издавачка књижарница З. Стојановића.
- Аврамовић, З. (2003): *Држава и образовање*, Београд, Институт за педагошка истраживања.
- Аврамовић, З. (2003): *Културни идрнтитет и образовање: неизбежност разлика.Уважавање различитости и образовања*, Београд: Институт за педагошка истраживања
- Амоношвили, Ш. А. (1997): *Школа живота*, Београд: Учитељски Факултет.
- Бабић, И. Г. (1999): *Квалитет васпитања и образовања*, Српско Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Блекбурн, С. (1999): *Оксфордски филозофски речник*, Нови Сад: Светови.
- Блум, С. Б. (1970): *Такосномија или класификација образовних и одгојних циљева*, Београд: Југословенски завод за проучавање школских и просветних питања.
- Божовић Р. (2006): *Лексикон културологије*, Београд: Удружење Наука и друштво Србије.
- Божиловић, Н.(1998): *Социологија културе*, Ниш: Народне новине.
- Будић, С. и Андевски, М. (2010): *Образовање за плуралистичко друштво*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Burbules, С. N.(2000): *Globalizacion and Education*, New York: Rotledge.
- Вајт, Л. (1970): *Наука о култури*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства
- Валиснер, Ј. (1997): *Човеков развој и култура*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Vershelt, Т., Tyndale, W. (2002): *Developmet and culture*, Oxford: Ofxam.
- Vermazović, А. (2003): *Homi,homini amicus est. : Uvažavanje različitosti i obrazovanje*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
- Вилотијевић, М. (1999): *Дидактика I, II, III*, Београд: Учитељски Факултет.
- Гајић, О. (2011): *Грађанско образовање за демократију*, Нови Сад: Филозофски факултет.
- Герц, К. (1998): *Тумачење култура 1-2, XX век*, Београд
- Giddens, Anthony (1995): *Beyond Left and Rights. The Future of Radical Politics*, Cambridge: Polity Press.
- Гојков, Г.(2002): *Прилози постмодерној дидактици*, Вршац: ВШВ.

- Гојков, Г. (2006): *Метатеоријске концепције педагошке методологије*, Вршац: ВШВ.
- Гојков, Г. (2006): *Дидактика и постмодерна*, Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Гојков, Г. (2007): *Квалитативна истраживачка парадигма у педагогији*, Вршац: ВШВ.
- Грандић, Р. (2004): *Увод у педагогију*, Нови Сад: Филозофски факултет
- Гудјонс, Х. (1998): *Педагогија*, Загреб: Едука.
- Дамјановић, Р. (2005): *Лексикон Педагошко –психолошких појмова и израза*, Подгорица: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Димитријевић – Kartag – Odri et al. (1999): *Културна права*, Београд: Београдски центар за људски права.
- Коковић, Д. (2005): *Пукотине културе*, Нови Сад: Прометеј.
- Kron, F.W. (1996): *Grundwissenn Pedagogik*, Basel: Reinhardt
- Pfester, F. (2012). *Equality and Qualiti in Education*, Michigan: Institute for Social Reserch.

TOLERANCE AS THE PRECONDITION OF INTERCULTURAL COOPERATION AND MODERN EDUCATION

Abstract: *In the modern globalistic context of the world, the norms of functioning defaults democracy and tolerance which are necessary for effective communication between different groups like nations, religions, ect. In the multicultural world which is characterized by different and specific norms and values, one of preconditions of such communication is the intercultural education. Problem of cultural differences which is oriented to establishing of equality, affirms intercultural education for providing the more equal educational system for young people through coexistence and mutual tolerance.*

Key words: *tolerance, equality, culture, intercultural education, modern education*

Живорад Миленовић¹³

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА ОСНОВНИХ АКАДЕМСКИХ СТУДИЈА ЗА ВАСПИТАЧЕ И УЧИТЕЉЕ У СРБИЈИ И БУГАРСКОЈ¹⁴

Сажетак: У раду је приказана компаративна анализа студија за васпитаче и учитеље у Србији и Бугарској. Поменуте студије се у и у Србији и у Бугарској припремају, планирају, организују и реализују по Болоњском моделу. Након завршетка основних студија студенти стичу диплому са 240 ЕСБП уз обавезу уписа мастер академских студија. Без обзира на то, студије за васпитаче и учитеље у Бугарској се значајно разликују. За разлику од Србије где су то два одвојена студијска програма: 1) васпитачи у предшколским установама и 2) разредна настава, у Бугарској је то заједнички студијски програм, који је углавном усаглашен на свим универзитетима. Постоји једино терминолошка разлика у самом називу студијског програма, као на пример на Софијском универзитету Св. Климент Охридски у Софији – разредна и предшколска педагогија; Великотрновском универзитету Св. Кирил и Методиј у Великом Трнову – предшколска и почетна школска педагогија; Југозападном универзитету Неофит Рилски у Благоевграду – педагогију за предшколску и разредну наставу. Значајна разлика огледа се и у наставном плану студија за учитеље и васпитаче у Србији и Бугарској. Не улазећи детаљније у приказ студија за васпитаче и учитеље у Србији, у раду је најпре приказан заједнички студијски програм за васпитаче и учитеље у Бугарској а потом компаративна анализа студијских програма за васпитаче и учитеље у Србији и Бугарској.

Кључне речи: студијски програм, наставни план, студије за васпитаче, студије за учитеље, предшколска педагогија, почетна школска педагогија.

¹³ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

¹⁴ Рад је резултат истраживања у оквиру два научна пројекта: 1) *Материјална и духовна култура Косова и Метохије*, евиденциони број 178028, који финансијски подржава Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије и 2) Интерни макропројекат *Иновације у васпитању и образовању*, евиденциони број ИМП 001, који финансијски подржава Учитељски факултет у Призрену.

УВОД

Образовање васпитача и учитеља у Србији стално се мењало после Другог светског рата у зависности од промена и потреба друштва. Мењало се и у зависности од захтева савременог васпитања и образовања у предшколској установи и млађим разредима основне школе. Све до 1993. године, васпитачи и учитељи школовали су се на двогодишњим педагошким академијама и вишим педагошким школама. Године 1993. донет је *Закон о оснивању учитељских факултета*, након чега су се учитељи школовали на учитељским факултетима у четворогодишњем трајању. Поједине више педагошке школе наставиле су с школовањем учитеља до завршетка њихових двогодишњих студија све до 1998. године. Четворогодишње студије разредне наставе уз честе измене модела студија, задржале су се у Србији до данас.

Школовање васпитача у Србији је било двогодишње и реализовало се на вишим педагошким школама све до краја 20. и почетком 21. века. У првим годинама 21. века, више педагошке школе прерастају у високе школе струковних студија за васпитаче у предшколским установама у трајању од три године. Осим на високим школама, васпитачи су почели да сешколују и на посебним студијским програмима на учитељским и педагошким факултетима. У почетку су студије трајале три, а након тога четири године. Трогодишње студије су биле струковне, док су четворогодишње студије за васпитаче биле академске и омогућавале су студентима наставак студија на мастер академским студијама.

Студијски програми за васпитачена високим школама струковних студија су углавном усаглашене. Усаглашени су и студијски програми за васпитаче и учитеље на учитељским и педагошким факултетима. Зајединичко овим студијама је њихова организација по *Болоњском моделу*. Без обзира на то, студије за васпитаче и учитеље у Србији значајно се разликују од студија у осталим државама Европе, упркос схватању да су студијски програми међусобно усаглашени. Да је тако потврђују и чињенице из праксе приликом признавања дипломе за васпитаче и учитеље стечене у Србији у некој од иностраних држава. Диплома се признаје углавном уз њену додатну одбрану и полагања посебних испита. Све то указује на међусобну различитост студија за васпитаче и учитеље у Србији и осталим државама. У овом раду

дата је компаративна анализа студија за васпитаче и учитеље у Србији и Бугарској. Мада би било прихватљивије да се прикаже компаративна анализа само једног студијског програма за васпитаче или учитеље, приказана је компаративна анализа оба програма, зато што се у Бугарској школовање васпиача и учитеља реализује на заједничком студијском програму.

СТУДИЈЕ ЗА ВАСПИТАЧЕ И УЧИТЕЉЕ У БУГАРСКОЈ

Школовање васпитача и учитеља у Бугарској реализује се по Болоњском моделу и на једном заједничком програму. Без обзира на то, задржани су елементи традиционалног образовања васпитача и учитеља у Бугарској. Овакав тренд није заступљен само у Бугарској, него и у осталим земљама Европске уније, као на пример у Хрватској (Škugor 2014; Krstović 2007; Domović, Golder 2003), Шведској и Аустрији (Brodinetal. 2015) и осталим. На тај начин се васпитачима доприноси да почетком рада у васпитачкој и/или учитељској професији превазиђу бројне дилеме, пре свега оне које се односе на „...слободно организирање, провјеравање различитих стратегија и корака, те судјеловање у заједничким рефлексијама с колегама“ (Šagud 2011: 260). Све то доприноси образовању компетентног васпитача и учитеља оспособљеног да одговори сахтевима савремене васпитачке и учитељске професије.

Студије трају четири године (осам семестара). Сви предмети су једносеместрални. Максималан број бодова на све четири године студија је 230 ЕСПБ. Тек након положеног државног испита који доноси 10 ЕСПБ, студенти стичу потребних 240 ЕСПБ. То им омогућава стицање Бечелор дипломе првог степена академских студија која их квалификује за рад у предшколским установама и млађим разредима основне школе. Оваква организација студија за васпитаче и учитеље у Бугарској је на свим универзитетима. За потребе компаративне анализе образовања васпитача и учитеља у Србији и Бугарској, биће приказан и анализиран *Студијски програм: педагогија за предшколску и разредну наставу*, Педагошког факултета, Југозападног универзитета *Неофит Рилски* у Благоевграду у поређењу са студијским програмима разредне наставе и за васпитаче у предшколским установама на Учитељском факултету у Призрену, Универзитета у Приштини.

Код већине предмета, током студија, студенти слушају предавања и присуствују и активно учествују на вежбама. Однос броја часова предавања и вежби је 1:3 или 1: 2 у корист предавања

(односно 45 или 30 часова предавања и 15 или 30 часова вежби). Укупни фонд часова је 2.415. Од тог броја, 1.350 су часови предавања и 1.065 часова вежби. Код неких наставних предмета студенти слушају само предавања и немају часове вежби: *Основи образовног курса из математике у разредној настави, Историја предшколског васпитања у Бугарској, Педагошка дијагностика: вештина комуникације, Текстуални задаци из математике у разредној настави и Развој комуникативних вештина код ученика*. Постоје и предмети код којих студенти само присуствују и активно учествују на вежбама а немају наставу из истих: *Страни језик 1, 2 и 3, Спорт, Савремени бугарски језик и Конструктивно-техничке и технолошке активности у вртићу*.

Позитивне оцене на испитима су од 3 до 6, при чему је оцена 3 – довољан, 4 – добар, 5 – врло добар и 6 – одличан. Број ЕСПБ по предметима је од 2,5 до 12,5. Укупан број ЕСПБ који студенти остварују у току студија је 230. Полагањем државног испита, студенти остварују додатних 10 ЕСПБ. На тај начин остварују потребних 240 ЕСП по Болоњском моделу.

Укупан број предмет, заједно са педагошком праксом је 51. Сви предмети се могу поделити у неколико група.

1) Бугарски језик и књижевност(*Савремени бугарски језик и Књижевност за децу*).

2) Математика с информатиком и техником(*Теоријске основе наставе математике, Основе образовног курса из математике у разредној настави, Текстуални задаци из математике у разредној настави и Конструктивно-техничке и технолошке активности у вртићу*).

3) Страни језик (*Страни језик 1, Страни језик 2 и Страни језик 3*).

4) Педагогија (*Историја педагогије, Педагогија први део, Историја бугарског образовања, Педагогија други део, Педагогија разредне наставе, Основи предшколске педагогије, Основи специјалне педагогије, Педагогија раног детињства, Интеракција породица – вртић и основна школа, Методологија и методе педагошког истраживања, Морално-васпитне идеје у бугарском образовању, Историја предшколског васпитања у Бугарској и Педагошка дијагностика: вештина комуникације*).

5) Психологија (*Опита и развојна психологија и Педагошка психологија*).

6) Социологија (*Педагошка социологија, Социјализација деце из различитих етничких заједница, Конструктивно-техничке и*

технолошке активности у вртићу и Развој комуникативних вештина код ученика).

7) Философија (Философија образовања).

8) Религија (Религија и васпитање).

9) Спорт (Спорт).

10) Методике предшколског васпитања (Педагошке теорије и технологије за усвајање физичке културе, Педагошке теорије и технологије за игровну интеракцију, Педагошке теорије и технологије у савлађивању креативне активности, Педагошке теорије и технологије за истраживање окружења, Педагошке теорије и технологије за усвајање конструктивно-техничке и животне активности у вртићу, Педагошке теорије и технологије за усвајање музичких активности и Педагошке теорије и технологије за усвајање матерњег језика).

11) Методике разредне наставе (Дидактика почетног описмењавања, Методика наставе бугарског језика и књижевности у разредној настави, Методика наставе ликовне културе, Методика наставе математике у разредној настави, Методика наставе природе и друштва, Методика наставе технике и технологије, Методика физичког васпитања и спорта и Теорија и методика музичког васпитања).

12) Педагошке праксе (Текућа педагошка пракса у вртићу, Текућа педагошка пракса у основној школи, Педагошка пракса у вртићу пре дипломирања и Педагошка пракса у основној школи пре дипломирања).

СТУДИЈЕ ЗА ВАСПИТАЧЕ И УЧИТЕЉЕ У СРБИЈИ И БУГАРСКОЈ – КОМПАРАТИВНА АНАЛИЗА

Компаративним приступом студијама за васпитаче и учитеље у Србији и Бугарској, могу се видети бројне сличности и /или идентичности и разлике. Кључна разлика односи се на сам карактер студија које су у Бугарској у оквиру заједничког програма и одвијају се на посебним студијским групама на факултетима, док се студије за васпитаче и учитеље у Србији реализују у оквиру два различита и одвојена студијска програма. Поред тога, у Србији се васпитачи образују и на трогодишњм високим струковним школама. Без обзира што и у Србији и у Бугарској студије трају 4 школске године, односно 8 семестара и што се остварује укупан број ЕСПБ од 240, разликује се начин њиховог стицања. За разлику од Србије где се укупан број од 240 ЕСПБ стиче полагањем свих

испита предвних наставним планом и програмом студија и полагањем завршног испита, у Бугарској се по основу положених испита стичу 230 ЕСПБ, док додатних 10 ЕСПБ, студенти стичу тек полагањем државног испита. Државни испит у Бугарској се разликује од стручног испита који се у Србији полаже након годину дана радног искуства у струци пред надлежном комисијом Министарства просвете, науке и технолошког развоја. У Бугарској је државни испит заправо дипломирање студента и полаже се након што студент положи све испите према плану и програму студија. Он се међутим разликује од завршног испита у Србији. Састоји се из три дела: 1) државни практични испит у вртићу, 2) државни практични испит у основној школи и 3) одбрана урађеног дипломског рада на задатој теми.

Када је у питању реализација наставе, предиспитне обавезе су углавном исте. Поред присуства и активности на настави и вежбама, студенти су обавезни да ураде семенирске радове, положи предивђени број колоквијума и испуне остале обавезе у зависности од карактера сваког појединачног предмета. Полагање испита је у предвиђеним роковима. Број рокова у Србији и Бугарској је углавном исти. У индекс студента уписује се само позитивна оцена.

Разлика се огледа у томе што у студијском програму у Бугарској нема општих предмета као у Србији: *Филозофија*, *Социологија* и осталих. Поменути предмети се изучавају само као повезани с педагогијом: *Филозофија образовања*, *Педагошка социологија*, *Религија и васпитање*. Неки од ових предмета изучавају се и у Србији, али поред њих постоје и општи предмети, као што је то случај с предметима *Социологија* и *Социологија образовања*. Нема ни наставних садржаја који подразумевају теорију појединих методика, као што је то случај у Србији с наставним предметима: *Природа и друштво 1 и 2*, *Вокално-инструментална настава* и осталих. Теоријски саржаји изучавају се само из Бугарског језика и књижевности и Математике. Из матерњег бугарског језика се изучавају у оквиру предмета: *Савремени бугарски језик и Књижевност за децу*. У области математике, изучавају се у оквиру предмета: *Теоријске основе наставе математике*, *Основе образовног курса из математике у разредној настави* и *Текстуални задаци из математике у разредној настави*.

Занимљиво је да у Бугарској нема посебног наставног предмета који се односи на информатику у образовању. Општи садржаји се не изучавају јер се подразумева да су исти научени у претходним нивоима школовања. Неки елементи везани за

информатику у предшколском васпитању и у разредној настави изучавају се у оквиру међудисциплинарних наука, нао на пример наставни предмет *Конструктивно-техничке и технолошке активности у вртићу*. У Бугарској се за разлику од Србије доста пажње придаје спорту. Да је тако потврђује и чињеница да се наставни предмет *Спорт* највише вреднује од свих наставних предмета, чак 12,5 ЕСПБ, за разлику од осталих предмета који се вреднују од 2,5 до 5 ЕСПБ, изузев неких педагошких пракси које се вреднују са по 7,5 ЕСПБ, али је и то далекомање вредновано од наставног предмета *Спорт*. Посебно је потребно нагласити, да када је спорт у питању, да се не изучавају теоријски садржаји, него се настава изводи само у оквиру вежби (укупно 60 часова), што подразумева физичко вежбање и спортске активности, што у Србији није случај, нарочито не на свим факултетима.

Заједничко за студије у Бугарској и Србији су методике предшколског васпитања и разредне наставе изузев разлике што се у Бугарској слушају све методике из обе области, а у Србији на одвојених студијским групама. Методике су из свих области: језик и књижевност, математика, природа и друштво, физичко васпитање и музичка и ликовна култура. Изузетак у Бугарској јесу две методике у оквиру разредне наставе и то: *Дидактика почетног описмењавања*. Овај предмет је углавном еквивалентан *Методизи наставе почетног читања и писања* у Србији. Полазећи од чињенице да предмет не носи назив *Методика почетног описмењавања*, него *Дидактика почетног описмењавања*, показује да су садржаји знатно опширнији у Бугарској, зато што се поред методичких садржаја, изучавају и теоријски садржаји. У Бугарској постоји и наставни предмет *Методика наставе технике и технологије*. Овај предмет се по садржају значајно разликује од образовне технологије која је чисто теоријски предмет. У Србији је на некадашњим вишим педагошким школама овај предмет постојао као *Методика наставе општетехничког образовања*, али је из нових студијских програма изостављен.

По питању инклузивног васпитања и образовања, у Бугарској је оно знатно мање заступљено него у Србији. Док је у Србији учитељи припремају за инклузивно васпитање и образовање чијој идеји се приписује тежња ка потпуном укључивању све деце у васпитне групе и одељења редовних дечјих вртића и основних школа (Миленовић 2013; Миленовић, 2010; Илић, 2010), у Бугарској се васпитачи и учитељи припремају за инклузивно васпитање и образовање само деце с лакшим развојним сметњама,

првенствено за њихову социјализацију и оспособљавање за обављање одређене делатности. Њихово оспособљавање се значајно разликује од земаља које имају развијену праксу инклузивног васпитања и образовања, као на пример у Босни и Херцеговини (Tsokova, Becirevic 2009), Грчке (Bokovaetal. 2015) и осталих држава Европе. Све то указује на и даље доминантни утицај руског образованог система у Бугарској (Fay, Davcheva 2015). То се народчито односи на инклузивно васпитање и образовање које у Русији није заступљено у довољној мери као у осталим европским државама.

У Србији, као и у Бугарској, сви предмети су једносеместрални. Разликује се само настава неких кључних предмета у Бугарској, који се слушају у два семестра, као на пример настава из *Педагогије* која има два предмета: *Педагогија при део* и *Педагогија други део*, што није случај у Србији. Поред тога, сви предмети у Бугарској су непосредно повезани са професијом за коју се студенти припремају, док у Србији има и наставних предмета који нису непосредно повезани са студијама, као што су на пример бројни предмети из интердисциплинарних наука. Настава из страног језика се у Бугарској слуша у три семестра у оквиру наставних предмета *Страни језик 1, 2 и 3*, док је у Србији настава углавном слуша у два семестра, док је трећи предмет често изборног карактера. Од страних језика се у Бугарској бира један од четири понуђена: *Енглески језик*, *Руски језик*, *Немачки језик* или *Француски језик*, али се највећи број студената углавном опредељује за *Енглески језик*.

Када је у питању образовање васпитача, разлика је још израженија. У студијском програму за васпитаче у предшколским установама у Србији знатно је више теоријских предмета из различитих области; развој говора, почетни математички појмови, околина, физичко васпитање, музичка и ликовна култура (Студијски програм: васпитач у предшколским установама. Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену, 2015). У заједничком програму студија у Бугарској, поменути садржаји се изучавају у оквиру теорије и методике поменутих дисциплина (Студијски програм: педагогија за предшколску и разредну наставу. Југозападни универзитет Неофит Рилски у Благоевграду Педагошки факултет, 2017). Поред тога, при образовању васпитача у Србији се знатно више простора оставља за обраду наставних садржаја о игри и сценској и луткарској уметности. На тај начин се васпитачи оспособљавају за припрему и реализацију усмерених

васпитнообразовних активности уз игру и на очигледан начин. То је један од значајнијих фактора успешности реализације васпитнообразовног рада у деčјем вртићу.

Педагошка пракса се такође разликује у Србији и Бугарској. Док је у Србији она подељена по годинама студија на педагошку праксу, дидактичку праксу и методичку праксу 1 и 2, у Бугарској постоје два облика педагошке праксе. Први облик се односи на текућу педагошку праксу у вртићу и у основној школи у укупном фонду часова вежби од по 20. Други облик је педагошка пракса у вртићу и основној школи непосредно пре дипломирања у укупном фонду часова вежби од по 100. У Србији се пракса вреднује само преко ЕСПБ, док се у Бугарској поред вредновања у ЕСПБ истовремено и оцењује као и сви остали наставни предмети.

ЗАКЉУЧАК

На основу приказаних анализа се може извести општи закључак да се студијски програми за васпитаче и учитеље у Србији значајно разликују од заједничког студијског програма за васпитаче и учитеље у Бугарској. Студијски програм у Бугарској омогућава студентима компетенције за рад у обе професије: васпитачкој и учитељској, док у Србији та могућност не постоји јер се ради о два одвојена студијска програма. Може се закључити да студијски програм у Бугарској с једне стране садржи само предмете који су непосредно повезани са васпитачком и учитељском професијом. С друге стране, у њему не постоје наставни предмети који су неопходни да обављање и васпитачке и учитељске професије, при чему се нарочито мисли на информатику. Проблем који се може јавити, јесте међусобна нострификација диплома из Бугарске и Србије. Тешко је одредити којој области би припадала диплома за васпитаче и учитеље из Бугарске: васпитачкој или учитељској, без обзира што се такве дипломе у Србији без проблема нострификују онако како су стечене у Бугарској.

ЛИТЕРАТУРА

Bokova, Irina, Soulioti, Evangelia, Pange, Jenny. A Comparative Study of Distance Education in Greece and Bulgaria. *Journal of Adult and Continuing Education*, XIII/2 (2007): 203-212.

- Brodin, Jane. Hollerer, Renblad, StanchevaPopkostadinova, Vaska. Preschool Teachers' Understanding of Quality in Preschool: A Comparative Study in Three European Countries. *Early Child Development and Care*, CLXXXV/6 (2015): 968-981.
- Domović, Vlatka, Godler, Zlatka. Suvremeno obrazovanje učitelja u Europi i/ili moguća budućnost obrazovanja učitelja u Republici Hrvatskoj. *Metodika*, IV/6 (2003): 49-60.
- Eakle, Jonathan, Garber, Andrew. International Reports on Literacy Research: Estonia, Hungary, and Bulgaria. *Reading Research Quarterly*, XXXVIII/2 (2003): 288-290.
- Ilić, Mile. *Inkluzivna nastava*. Pale: Univerzitet u Istočnom Sarajevu, Filozofski fakultet na Palama, 2010.
- Krstović, Jasna. Europska perspektiva obrazovanja učitelja ili obrazovanje učitelja na razmeđu europskog i nacionalnog. *Pedagogijska istraživanja*, IV/2 (2007): 269-282.
- Milenović, Živorad. *Nastavnik u inkluzivnoj nastavi*. Beograd: Zadužbina Andrejević, 2013.
- Миленовић, Живорад. Компетенције наставника инклузивне наставе. *Зборник радова Учитељског факултета у Ужицу*, XIII/12 (2010): 241-252.
- Tsoкова, Diana, Becirevic, Majda. Inclusive Education in Bulgaria and Bosnia and Herzegovina: Policy and Practice. *European Journal of Special Needs Education*, XXIV/4 (2009): 393-406.
- Fay, Richard, Davcheva, Leah. Interculturalizing Education in Bulgaria: The Contribution of the National Helpdesk for Intercultural Learning Materials. *Intercultural Education*, XVI/4 (2005): 331-350.
- Šagud, Mirjana. Inicijalno obrazovanje odgajatelja i profesionalni razvoj. *Pedagogijska istraživanja*, VIII/2 (2011): 259-269.
- Škugor, Alma. Osposobljavanje učitelja u Europi i svijetu s osvrtom na kolegij metodika prirode i društva. *Módszertani Közlöny*, IV/1 (2014): 187-195.
- *** *Студијски програм: васпитач у предшколским установама*. Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену, 2015.
- *** *Студијски програм: педагогија за предшколску и разредну наставу*. Југозападни универзитет Неофит Рилски у Благоевграду Педагошки факултет, 2017 (превод оригинала студијског програма од стране Дешке Георгијев, судског тумача за бугарски језик).
- *** *Студијски програм: разредна настава*. Универзитет у Приштини, Учитељски факултет у Призрену, 2015.

COMPARATIVE ANALYSIS OF BACHELOR STUDIES FOR PRE-SCHOOL TEACHERS AND TEACHERS IN SERBIA AND BULGARIA

Summary: *This paper presents a comparative analysis of studies for pre-school teachers and teachers in Serbia and Bulgaria. The mentioned studies are being prepared, planned, organized and realized in Serbia and Bulgaria by the Bologna model. Upon completion of bachelor studies, students receive a diploma with 240 ESBP with the obligation to enroll master academic studies. Nevertheless, studies for pre-school teachers and teachers in Bulgaria differ significantly. Unlike Serbia, where they are two separate study programs: 1) teachers in pre-school institutions and 2) class teaching, in Bulgaria it is a joint study program, which is generally harmonized at all universities. There is only a terminological difference in the title of the study program, such as at the Sofia University of Sv. Kliment Ohridski in Sofia - class and preschool pedagogy; St. Gregory's univ. Cyril and Methodius in Veliko Tarnovo - pre-school and initial school pedagogy; Southwestern University Neofit Rilski in Blagoevgrad - pedagogy for pre-school and class teaching. A significant difference is reflected in the curriculum for teachers and pre-school teachers in Serbia and Bulgaria. Without going into more detail in the presentation of studies for pre-school teachers and teachers in Serbia, the paper presents a joint study program for pre-school teachers and teachers in Bulgaria, and then a comparative analysis of study programs for pre-school teachers and teachers in Serbia and Bulgaria.*

Keywords: *study program, curriculum, pre-school teacher studies, teacher studies, preschool pedagogy, initial school pedagogy.*

Весна Минић¹⁵

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ВАСПИТАЊЕ И ОБРАЗОВАЊЕ ЗА МИР И ТОЛЕРАНЦИЈУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ¹⁶

Сажетак: Живети у свету различитих култура један је од великих изазова са којим се савремено друштво суочава. Васпитавати за мир, толеранцију, поштовање људских права, заправо значи усмеравати друштво у духу једнакости, увођење младих у социјални живот, припремајући их за демократију, одговоран однос према друштву, поштовање и прихватање различитости у даатој средини у којој живе. Уважавање људских права омогућава појединцу да живи у мирном свету, ненасилно, без конфликта и неразумевања. Програми за младе који подстичу њихову партиципацију, развој ставова и вредности као што су: солидарност, мир, толеранција, дрштвена правда и свест о околини, постоје у систему формалног образовања у Србији. Школа као васпитно-образовна институција има важну улогу у процесу преношења васпитања за мир и толеранцију младим нараштајима. Знања везана за поменуте вредности стичу се у оквиру различитих наставних предмета, помоћу којих ученици стичу знања, усвајају вештине и вредности. Развијање васпитања и образовања за активно учешће у друштвеном животу је процес у коме је од виталног значаја указивање на важност инкорпорирања демократских принципа и начела у школски систем, и њихово повезивање са реалним животом. Допринос друштвеној заједници и актуелизацији властитих потенцијала у великој мери зависи од правилно развијеног просоцијалног понашања ученика које се учи, у највећој мери у школи, а испољава на свим пољима живота.

Кључне речи: мир, толеранција, основна школа, васпитање и образовање, демократија.

¹⁵ yesna.minic@pr.ac.rs

¹⁶ 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.

УВОДНА РАЗМАТРАЊА

Човек од рођења до краја живота учи, прилагођава се одређеним друштвеним нормама и начелима, употпуњујући тако свест о себи и другим људима из окружења. Друштвени живот је елемент структуре без које друштво не би могло да опстане, баш као што ни човек не може постојати изван друштвених оквира. Ступајући у контакте и везе са другим људима, човек покушава да мења свет око себе и себе истовремено. Он тако развија облике понашања који су битни за друштвени живот и заузимање улоге у одређеној групи, за поштовање људских права и једнакости, за ненасилно понашање и решавање проблема мирним путем. Људска права су основа заједничког живота, важе за сваког појединца, без обзира на верску и националну припадност. Идеја права темељи се на чињеници да су сви људи рођени једнаки и да људска права представљају темељ мира, слободе и правде.

Школа, као васпитно-образовна установа има задатак да, кроз бројне наставне предмете оспособи ученика да размишља на прави начин, тј. да стиче знања, вештине и способности неопходне за заједнички живот и уважавање разлика код људи. У данашњим условима, у којима је човек отуђен од других, па и од себе самог, велику пажњу у васпитању треба посветити развоју врлина попут толеранције и мира, тј. њиховом унапређивању. Један од начина да ученике оспособимо за живот у миру, толеранцији и демократији јесте да их од најранијег узраста укључујемо у бројне активности и животне ситуације, у којима ће бити упућени пједни на друге. На тај начин их учимо успешном решавању проблема и ематији, тј. оспособљавамо их за квалитетан живот у датој друштвеној средини.

ПОЈМОВНО ОДРЕЂЕЊЕ МИРА, ТОЛЕРАНЦИЈЕ И ЉУДСКИХ ПРАВА

Ако кренемо од поставке да је *васпитање* процес планског и систематског изграђивања личности појединца, онда морамо бити свесни чињенице да је васпитање за мир и толеранцију у савременим условима живота, од посебног индивидуалног и друштвеног значаја. Као облик социјализације, васпитање је усмерено на уобличавање понашања у социјално пожељном смеру.

Мир је „стање у друштву у којем нема сукоба, односно рата.“(wikipedija.com, 12.4. 2017., 13:38). Поред одсуства рата, мир

може да означава и социјално, лично и друштвено благостање. У историји цивилизације, он је увек био идеално стање друштва. Мир може бити и „духовни, политички, морални, друштвени, психолошки, физички, биолошки, итд.“ (Видовићи др., 2005). Под појмом *мир* подразумевају се и различите његове манифестације које се хијерархијски могу сврстати у: мир у самом појединцу, мир у породици, мир унутар заједнице, мир између различитих заједница и др. Као појам, повезан је са читавом групом делатности чији је циљ срећан појединац као основна ћелија у друштву. Као одсуство конфликта и присиле, мир значи здраво друштво које утиче на живот и развој сваког појединца. То је стање духа сваког човека и пут ка изградњи друштва са мање насиља и више друштвене правде.

Толеранција је поштовање, прихватање и уважавање богатства различитости у нашим и светским културама. Заснована је на знању, отворености, комуникацији и слободи мишљења, савести и уверењу. Толеранција је хармонија у различитостима, и није само морална дужност, већ политички и правни захтев у једној држави. Она је, изнад свега, активан став подстакнут признањем универзалних људских права и основних слобода других. Према Педагошкој енциклопедији 2 (1989) толеранција означава „акт допуштања нечега, деловање како би се спречило сузбијање других или неподесног начина мишљења или понашања.“ У педагошкој толеранцији истиче се издржљивост, при чему нема предрасуда, ставова и ситуација које педагог не прихвата у целости. Њу требају да упражњавају појединци, групе и држава, јер подразумева одговорност која подржава људска права, плурализам и демократију. Доследно са поштовањем права, бити толерантан не значи подржавати друштвену неправду или напуштање властитих уверења, већ да је неко слободан да се придржава тих уверења и поштује туђа. У члану 1.4. Уједињених нација Декларације о принципима толеранције, она значи „не наметати своја уверења другим људима“, као и да је „појединац слободан да има сопствена убеђења и да поштује и уважава исто право другима.“ (Људска права у Србији, 2010).

Појам *људских права*, дефинисаних универзалном декларацијом о људским правима Уједињених нација, односи се на то да су она концептуално заснована на људском достојанству и задржавају свој универзални и неотуђиви карактер. Циљ концепта *права човека* је успостављање заједничких стандарда у положају људи који требају да постигну сви народи и нације, како би сваки појединац у датом друштву могао да допринесе поштовању

установљених права и слобода. Људска права нису позитивно-правног, већ моралног порекла јер потичу из нормативног поретка који је изнад државе. Људска права представљају „скупину захтева који изражавају вредности које приписујемо људским бићима као моралним особама.“ (Социолошки речник, 2007). Заштита људских права обезбеђује се ратификацијом међународних докумената, имплементацијом у домаће законодавство и постојањем институција домаћег и међународног права.

ВАСПИТАЊЕ ЗА МИР И ТОЛЕРАНЦИЈУ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Васпитање за мир непосредно развија културу мира и односи се на усвајање и коришћење знања, вештина и ставова, при чему његов циљ није само репродукција стечених знања, него и трансформација оних знања, вештина и ставова који у себи носе неправду и насиље. Васпитавати за мир значи довести до промена које ће омогућити деци и одраслима да спрече сукоб и насиље, или да се сукоби решавају мирним путем и да се тако стварају услови за мир. Васпитање за мир је један од сегмената васпитања и образовања за људска права и демократско грађанство. Оно у центар ставља усвајање вештина потребних човеку за улогу у друштву – животу заједнице и политичким процесима. Концепт демократског грађанства фокусира се на „учење о демократији, у демократији и за демократију, те као саставни део у себи интегрише теме које се подударају са учењем о миру, за мир и о миру.“ (Божинкић, 2010).

Васпитање за мир се може дефинисати и као процес стицања вредности, знања и развој ставова да се живи у хармонији са самим собом, са другима и са природним окружењем. Као такво, ствара цивилизацију мира и помаже у спречавању конфликта, као и у јачању принципа јединства у различитостима, па је усмерено ка развоју људске личности и поштовању људских права и слобода. У себи садржи појмове: толеранција, демократски принципи, социјална правда, интеркултурално уважавање и др. Сви они указују на важност изградње мира као централне вредности друштва. Васпитање за мир се, такође базира на поштовању етничких мањина, њихових права и потреба.

Један од најважнијих циљева васпитања и образовања за мир је ненасилно понашање. Његов општи циљ је да се помогне изградња мира у свету. Да би се то постигло, како наводе Видовић и др (2005), потребно је поставити следеће циљеве: „разумети

природу и порекло насиља и њен утицај на обе жртве и починиоца; креирати оквир за постизање мира; изоштрити свест о постојању мирних односа међу људима и народима; истражити узроке сукоба и насиља, вредности и ставова појединца, као и друштвене и политичке структуре друштва; подстицати трагање за решењима и могуће ненасилне вештине; показати људима да су насиље и рат научени, а не суштински део људске природе и решити сукоб мирним путем; направити мирни свет у коме свако од нас може постићи промену, јер нам образовање за мир даје вештине које ће нам помоћи у постизању мирног друштва.“ Васпитање за мир треба да нас научи како да конструктивно приступамо конфликтима, да избегавамо ескалацију сукоба, да постигнемо помирење конфликтних страна, како на личном, тако и на глобалном плану. Програми васпитања за мир најчешће имају за циљ, према наводима Зензеровић-Шлосер (2007) “подизање свести о врстама насиља, неправди, дискриминацији; подизање нивоа знања и јачање капацитета за ненасилно деловање – рад на разумевању насиља и вештинама ненасиља; преиспитивање и мењање хијерархијских модела организације друштва; преиспитивање властитих идентитета; освештавање предрасуда и стереотипа; освештавање властитог опхођења у насилним и стресним ситуацијама; освештавање о кршењу и подизању знања о заштити људских права.“ За остваривање ових циљева важан је однос који имамо према другим људима, преиспитивање властите личности, као и садржаји који се уче у школи: ненасилна комуникација, мирно решавање сукоба, грађење поверења у групи, елиминисање свих видова дискриминације, суочавање са прошлошћу, изградња мира, заштита околине и др. Ученике у школи треба васпитавати у овом смеру, охрабрити их, научити да контролишу своје жеље, као и да имају развијену свест о универзалним етичким принципима.

Према групи аутора (2011) толеранција значи „поштовање, уважавање и прихватање разлика, схватање квалитета интеракције ових разлика, поштовање различитих културних вредности и поштовање основа сваког људског бића. Толеранција значи прихватање разлика – право да се буде различит.“ Њена суштина лежи у знању о себи и другима, отворености, надахнутој комуникацији, слободи мисли и изражавања, слободи веровања и праву на вредности. Она, заправо значи хармонију, суживот, инклузију и коегзистенцију, уважавање различитости. У данашњем друштву које је глобалистичко, друштву мобилизације, миграције, урбанизације и промењивих социјалних интеракција, прихватање

различитости је неминовност. Проблем толеранције је уједно проблем свих времена, али са појавом модерног друштва, са раслојавањем религије и појавом идеологија, са императивом економског раста, појавом демократије, она постаје горуће питање свих народа. Превазилажење нетрпељивости и развој толерантности захтева изграђивање демократске политичке културе, развој демократских односа и институција у социјалној заједници, другачију политичку климу у друштву од оне која је ауторитарна и недемократска.

Толеранција се као појава и вредност учи, зато школа има веома важну улогу у разумевању и поштовању различитости других. Она учи демократским и толерантним односима, и то не само теоријски, стицањем знања о демократији, људским правима и сл., већ и практичним деловањем, тј. активним учешћем у демократском одлучивању о значајним школским питањима. Међутим, пре поласка у школу, важни су утицаји породице, у којој се деца васпитавају примером, који је уједно и најделотворнији вид васпитања.

ДЕМОКРАТИЗАЦИЈА ШКОЛЕ КАО МОДЕЛ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ЗА МИР И ТОЛЕРАНЦИЈУ

У процесу васпитања ученика за мир и толеранцију и њихову припрему за живот у демократском друштву, школа има незаобилазну улогу. Да би могла да их припреми за улазак у такво друштво, потребно је да она сама буде демократска творевина и заједница. После породичног окружења, школа је следећи носилац социјализације личности зато што преноси опште друштвене вредности, знања и норме, формирајући тако ставове ученика о различитим аспектима друштвене стварности. Демократски односи у школи могу се посматрати са два становишта: као облик друштвених односа између система образовања/школе и друштвених институција; и као облик у васпитно-образовном процесу. За развој демократских односа у школи, наводи Хавелка (1998), потребна је одговарајућа педагошка клима, која је одређена квалитетом међуљудских односа, у којој се укупна демократичност друштва преноси на школу, демократска традиција у школи и оспособљеност и мотивисаност учитеља за демократско образовање и остваривање образовно-васпитног процеса.

Оспособљавање за дијалог и толеранцију је један од преуслова образовања у духу мира, толеранције и развијања позитивне климе

у учионици. Суштина толеранције је дијалог, и то отворен, непосредан, искрен сусрет две или више особа, које у равноправним условима говоре о проблемима о којима не постоји општа сагласност, како би дошли до решења које би задовољило обе стране. Данас се у свету све више негује култура дијалога која подразумева промену ставова, мишљења и понашања увек када су оспорени у аргументованом разговору и када чињенице говоре супротно од онога што мислимо и заступамо. Толеранција је, дакле „услов напретка човека, а други људису му потребни да би развијао себе. Ако људска бићане могу да живе без других људских бића, онда је јасно да је толеранција последица друштвеног живота и његов основни услов.“(Стајић и др., 2006). Толеранција је услов квалитетног живота појединца и хармоничне средине, без једностраности, у којој су сви задовољни. Васпитање за мир и толеранцију представља сложен процес чија се основна идеја темељи на учењу људи како да прихвате и упознају друге, да би их боље разумели и сарађивали са њима. Немогуће је да сваки човек мисли као други људи о неком питању, јер сви они немају идентично животно искуство. Зато су разлике у мишљењима неминовне, а самим тим и потребе за њиховим уважавањем. Ако усвојима став да је „свако од нас склон грешкама или греху, онда нужно следи да свако мора бити склон разумевању грешака и опраштању грехова сваком другом.“(Шушњић, 1997).

Када говоримо о демократизацији школе акценат стављамо на мирном решавању проблема, активном слушању, самоконтроли и бројним другим вредностима којима се одликује демократски тип извођења наставе и опште организације у школи. У стицању и испољавању демократских вредности значајну улогу, свакако има учитељ, који ученике усмерава на оне активности које им омогућавају да сопственим мисаоним процесима дођу до сазнања. Он ученике треба да научи вештини слушања других, јер њоме показују саговорнику да учествују у његовом излагању. Да би створио атмосферу демократичности у разреду, учитељ треба да обезбеди равноправан статус у групи у односу на себе. Сваком ученику треба пружити шансу да буде вођа, али и вођен, јер међу њима има и оних који немају развијену компетенцију комуницирања и имају проблема са социјалним контактима. Демократска партиципација помоћи ће ученицима да адекватно поделе улоге и обавезе. Креативне игре и радионице на најбољи начин помажу ученицима да разумеју значај комуникације у наставном процесу. Оне се могу применити на свим часовима и

вананставним активностима. Путем њих се ученици деле на групе са добијеним задацима који захтевају заједничку активност и непрекидну комуникацију, као и договор у раду. Важно је да сви ученици учествују приближно једнако, да се поштује свачија идеја и да се заједнички бирају најбоља решења. На овај начин ће се ученици забавити и научити да успешно комуницирају једни са другима.

Основни циљеви васпитања за мир и толеранцију се односе на развијање одређених особина и вредности, развијање способности и вештина потребних за демократско функционисање, стицање знања о демократији, као и стицање непосредног искуства кроз практиковање ових циљева. Овако постављени циљеви су многоструки и обухватају широк спектар вештина које се односе на вредности људског достојанства. Развој вештина би требао ученике да оспособи да се на конструктиван начин носе са свим облицима различитости, да развијају свест да су сукоби и неједнакости у свету повезани, и да могу бити узрок даљих сукоба међу групама које теже различитим вредностима. Комуникацијска умећа која се стичу у демократској школи су неопходна за живот у миру, без сукоба. Њих деца стичу у породици, предшколским установама, у школи (у оквиру наставних и вананставних активности) и то кроз активну партиципацију у реалним животним ситуацијама. Уважавање различитости у школи је компетенција коју треба да негује сваки учитељ и преноси је на децу. Познавајући децу са којом ради, он треба да предвиди које разлике су присутне у његовом разреду, да сходно томе примени адекватне методе којима деца уче како да постану толерантнија према другима. Циљ сваког ангажованог учитеља је да код својих ученика развије компетенције које ће омогућавати поштовање свих разлика које постоје међу њима, при чему развија сарадњу и ствара пријатељске односе. За разлику од такмичења и доминације, сарадња представља кооперативан приступ решавања проблема на конструктиван начин. Она креира услове прихватања и подразумева самопотврђивање и самопоуздање, који омогућавају како прихватање других, тако и себе самих.

Способности вођења дијалога, критичког мишљења и расуђивања најбоље се усвајају у окружењу у коме дете поред себе има моделе пожељног понашања. У породици су то родитељи и ближи сродници са којима дете живи, а у школи кључну улогу у стицању и развијању ових способности има учитељ. Данас је учитељ носилац промена и активности везаних за унапређивање рада школе, особа која подстиче социјалне односе у њој, бави се

витаљним питањима која се могу негативно одразити на ученике (превенција насиља и дискриминације, занемаривање, инклузија, развој комуникативних вештина, развој мотивације за учење, сарадња са родитељима и др.). Да би успешно одговорио наведеним задацима, он треба да се стручно образује, усавршава и делује демократски. Стручно усавршавање учитеља је данас неизоставни део унапређивања квалитета рада школе. Његов професионални развој омогућава задовољавање личних и професионалних потреба, што у великој мери утиче на квалитет његовог рада, а и рада школе, који је мултидисциплинаран и веома комплексан, па је стручно усавршавање на овом плану од виталне важности за крајње ефекте у васпитно-образовном раду. Учитељ се, дакле мора стручно усавршавати не само у ужестручном, педагошком, већ и психолошком и општесоцијалном смислу. Ужестручно усавршавање подразумева праћење свих промена у струци, иновирање наставне праксе појединих предмета, промене у наставним плановима и програмима, као и тема из области методике васпитног рада. Програм стручног усавршавања учитеља може се одвијати у облику „индивидуалног учења, групног усавршавања, колективног стручног усавршавања, у облику истраживачких пројеката, као огледна предавања и у облику иновација у настави.“ (Сузић, 2005).

ПОДСТИЦАЊЕ ПРОСОЦИЈАЛНОГ ПОНАШАЊА УЧЕНИКА

Тенденција људи да се позитивно понашају према другим особама је од великог значаја за социјални живот. Разумевање моралних вредности, просоцијалних тенденција, позитивних оријентација према другима, је битно за разумевање и подстицање различитих категорија просоцијалног понашања ученика. Просоцијално понашање најчешће се дефинише као „свако социјално понашање које доприноси добробити другог појединца или групе, без обзира на степен и врсту личне добити или жртве, односно са малом могућношћу реципрочне материјалне или социјалне награде.“ (Јовановић, 2006). Поједини аутори истичу да се овакав вид понашања јавља код деце у периоду од шесте до седме године живота, а има и оних који мисле да се јавља знатно раније, око навршене године живота. Сарадња, помагање другима у невољи, поклањање, су само неки од видова просоцијалног понашања, за које је евидентно да је облик позитивног социјалног понашања. Особе које су деци модел понашања могу знатно

допринети појачавању просоцијалних особина, тако што ће показати да ограничења, вредности и правила важе за сву децу једнако. Индивидуални и друштвени допринос у великој мери зависе од тога да ли ће ученици да науче како да створе и развијају позитивне социјалне односе са другим особама у породици, међу вршњацима. Од свих задатака који се намећу савременом учитељу, најбитнији је онај који се односи на способност успостављања и одржавања пожељних вршњачких односа. Ако дете осети да је прихваћено од других ученика, имаће осећај самопоштовања.

Програм подстицања просоцијалног понашања се, према Јовановићу (2006) састоји од пет узајамно конзистентних елемената који представљају једну кохерентну целину. Неке од компоненти се односе на подстицање просоцијалног понашања, док се друге односе на мотиве, вредности, знања и компетенције. Ти елементи, према поменутом аутору су следећи:

- *кооперативне активности*, у којима је улога учитеља велика. Он усмерава ученике да негу моралних принципа и вредности (поштење, правичност, брига о другима и сл.). Персонални циљеви учења и одговорност према групи издвајају се као примарни мотиватори за групне активности.

- *развој позитивне дисциплине*, који подразумева стицање позитивних односа у разреду. Управљање разредом и решавање проблема без утицаја са стране, доводе до стварања просоцијалног понашања ученика и развијању самоконтроле.

- *подстицање социјалног разумевања*, које се одвија кроз дијалог о догађајима у разреду.

- *усвајање просоцијалних вредности*, на које учитељи упућују ученике помоћу разноврсне литературе и филмова, како би се очигледношћу навели најделотворнији примери пожељног понашања.

- *помажуће активности*, које се развијају пружањем помоћи друговима из разреда када је то неопходно, даривањем.

Помоћу ових компоненти, које су се показале ефикасним, ученици показују већи степен разумевања за потребедругих и већу одговорност приликом решавања проблема. Оне их усмеравају на дијалог о љубазности, социјалној одговорности, различитости и њеној прихваћености, као и стицању вештина прилагођавања другима. Усвајање просоцијалних оријентација и подстицање просоцијалног понашања долази непосредним учешћем свих

чланова у некој заједници, који имају активну улогу у стицању друштвених вредности попут: одговорности, бриге, поштовања, мира, толеранције и др.

ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Развој појединца у савременим условима живота незамислив је ако код њега није изграђен адекватан поглед на свет, ако не разуме себе и друге, не разуме друштвене процесе и кретања, и ако не постави себи јасне циљеве чијим остварењима тежи. Један од начина да се то постигне је да дете од најранијег узраста укључујемо у разноврсне активности. Таквим односом, у свакодневним животним ситуацијама упућујемо дете на друге људе, учимо га емпатији и усмеравамо ка успешној комуникацији и решавању проблема. У изградњи његових демократских ставова, велику улогу има васпитање и образовање које дете добија у породици, предшколским установама и школи, а које треба да допринесе успостављању хармонијских односа међу људима са којима остварује социјалне контакте. Школа је основна институција која омогућава да ученици схвате социјалне феномене и прихватају идеју различитости. Она треба да омогући ученицима да разумеју: процес изградње грађанског друштва, да развијају вештине ради идентификовања препрека у процесима изградње демократије, да развијају снаге да се негативне промене превазиђу и др. Код њих треба развијати свест о активном учествовању у развијању моралних и интелектуалних снага, у циљу унапређивања међуљудских односа. Васпитање за мир и толеранцију се базира на разумевању и поштовању основних људских права и потреба. Овај вид васпитања се заснива на комуникацији, тј. дијалогу о поштовању различитости, прихватању себе и других онаквим какви јесу, поштовању етичких мањина, као и развијању просоцијалних облика понашања, који су најпожељнији облик понашања у друштву.

ЛИТЕРАТУРА

- Божинкић, Е. (2010), *Образовање младих за људска права и демократско грађанство*, Мрежа младих Хрватске.
- Видовић, С., Голић, М., Радованосвић, М. (2005), *Откључај толеранцију*, Београд.

- Група аутора (2011), *Толеранција, сусрет разлика*, Центар за грађанско образовање, Београд.
- Зензеровић-Шлосер, И. (2007), *Едукација за мир – књига или веб страница*, Центар за ненасилну комуникацију, Београд – Сарајево.
- Јовановић, Б. (2006), *Теоријско-методичке основе грађанског васпитања*, Учитељски факултет, Јагодина.
- Људска права у Србији (2010), *Право, пракса и међународни стандарди људских права*, Београдски центар за људска права, Београд.
- Педагошка енциклопедија 2* (1989), Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.
- Социолошки речник* (2007), Завод за уџбенике, Београд.
- Стајић, С., Мијалковић, С., Станаревић, С. (2006), *Безбедносна култура младих, Како живети безбедно*, Драганић, Београд.
- Сузић, Н. (2005), *Педагогија за XXI вијек*, ТТ-Центар, Бања Лука.
- Шушњић, Ђ. (1997), *Дијалог и толеранција*, Чигоја штампа, Београд.
- wikipedia.com, 12. 4. 2017., 13:38.

UPBRINGING AND EDUCATION IN ELEMENTARY SCHOOLS FOR PEACE AND TOLERANCE

Abstract: *Living in a world of different cultures is one of the greatest challenges the modern society is facing. Teaching peace, tolerance and respect for human rights in fact means directing the society to think in a spirit of equality, introducing young people into the social life, preparing them for democracy, teaching them to have a responsible attitude towards society, respect and acceptance of diversity in the environment they live in. Respect for human rights allows an individual to live in a peaceful, nonviolent world, without conflict and misunderstanding. Youth programs that encourage young people to participate, to develop the attitudes and values such as: solidarity, peace, tolerance, state justice and environmental awareness exist within the formal education system in Serbia. As an education institution, the school plays an important role in the process of transferring knowledge about peace and tolerance to young generations. Knowledge related to the abovementioned values is acquired within the framework of various subjects, through which students acquire knowledge, adopt skills and values. Receiving education in order to actively participate in social life is a process where it is vital to emphasize the importance of incorporating democratic principles into the school system, and linking them to real life. Contribution to the social community and the use of one's own potential depend to a large extent on the properly developed pro-social behavior of students which is learnt mostly in school, and exhibited in all aspects of life.*

Key words: *peace, tolerance, elementary school, upbringing and education, democracy.*

Наташа Младеновић¹⁷

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ПОВЕЗАНОСТ ИРАЦИОНАЛНИХ УВЕРЕЊА И САМОЕФИКАСНОСТИ СТУДЕНАТА И ВЕЗА СА НЕКИМ СОЦИОДЕМОГРАФСКИМ ВАРИЈАБЛАМА

Сажетак: Основни циљ овог рада је да се испита повезаност различитих аспеката ирационалних уверења и самоефикасности код студената. Специфични циљеви се односе на везу основних варијабли и неких социодемографских варијабли (факултет, статус везе, година и хоби). Скала ирационалних уверења, са 4 субске, захтев за апсолутном коректношћу других и њихово обезвређивање, самообезвређивање, захтев за безусловном наклоношћу и перфекционистички захтеви према себи, (Марић2002) и скала самоефикасности са две субске (општа и социјална самоефикасност) (Sherer и Maddux и сар. 1982) су примењене на узорку од 200 студената друге године (100 мушкараца и 100 жена) који студирају на различитим Факултетима Универзитета у Нишу. Резултати показују да постоји позитивна повезаност Рационалних уверења са Општом ($r=0.26$, $p<0.01$) и Социјалном ($r=0.30$, $p<0.01$) самоефикасношћу, негативна повезаност Опште самоефикасности са укупном скалом Ирационалних уверења ($r=-0.22$, $p<0.01$) као и негативна повезаност Социјалне самоефикасности са Укупном скалом Ирационалних уверења ($r=-0.35$, $p<0.01$). Добијена је позитивна повезаност Опште и Социјалне самоефикасности ($r=0.48$, $p<0.01$). Будућа истраживања ове проблематике би требало да укључе већи узорак испитаника и да се спроводе уз примену другачијих инструмената. Било би корисно у лонгитудиналном истраживању пратити динамику ирационалних уверења пре уписа факултета, за време студирања и после завршетка студија код исте групе испитаника и свакако, укључити варијабле попут особина личности. Препорука је такође и да се будућа истраживања позабаве породичним факторима и њиховим односом са овде главним варијаблама истраживања.

Кључне речи: ирационална уверења, рационална уверења, самоефикасност, студенти.

¹⁷ najaa91@gmail.com

УВОД

Већина филозофа и теоретичара психологије се слаже да је осећај контроле над сопственим понашањем, нашим окружењем, и властитим мислима и осећањима од суштинске важности за срећу и благостање. Када нам се чини да је свет предвидив и под нашом контролом, и када контролишемо сопствена понашања, мисли и осећања, можемо боље да се суочимо са изазовима у животу, да градимо здраве односе и постигнемо личну сатисфакцију и спокојство ума. У овом раду ће бити речи о самоефикасности код студентске популације, са жељом да се испита како генерални, тако и њен социјални аспект. Са друге стране ирационална уверења, процене су чешће код младих, поготово на студијама. У односу на претпостављене основне циљеве и вредности које човек има, уверења могу бити рационална и ирационална. Концепт ирационалних уверења обухвата апсолутистичка и безусловна уверења – морања и друге облике само – поражавајућег и нереалистичног веровања. Очекује се да ће резултати овог истраживања указати на то колико ирационална уверења нарушавају самоефикасност студената, блокирају их у свакодневним активностима и академском успеху. На нама остаје да деловањем управо на њих, ефективно делујемо и на унапређивање самоефикасности студената, која ће побољшати квалитет њиховог живота.

РАЦИОНАЛНА И ИРАЦИОНАЛНА УВЕРЕЊА

Когнитивне теорије емоција и емоционалних поремећаја веома су популарне у савременој светској литератури (Рора2001). У оквиру когнитивно – бихејвиоралног корпуса теорија, једна од веома утицајних психотерапијских школа је Рационално емотивно бихејвиорална терапија (Ellis1994, Марић 2000). Основне поставке Елисовог теоријског модела, у литератури познатог као АБЦ модел емоција и понашања (Марић 2000) могле би бити представљене на следећи начин:

У тренутку активирајућег догађаја (А), особа доживљава емоције и понаша се на одређени начин (Ц), у зависности од свог система уверења (Б), а не као директну последицу активирајућег догађаја, како се уобичајено мисли.

А= Активирајући догађај може бити било које искуство на које особа реагује емотивним или бихејвиоралним последицама, као нпр. сопствено понашање, емоције, унутрашње телесне сензације, туђе понашање и мишљење и сл. Још шире, активирајући догађај може бити о чему особа размишља (Ellis 1994). Међутим, оно што за особу постаје активирајући догађај увек је њена лична интерпретација и инференцијална мисао о неком прошлом, садашњем или фантазираном будућем искуству. **Б** = Уверења чине животну философију особе којом се она руководи у достизању за њу значајних и вредних животних циљева. Битна карактеристика уверења је да садрже евалуацију или вредновање себе, других људи и живота уопште. Уверења могу бити рационална и ирационална. **Ц** = Последице, које се јављају као одговор особе на активирајући догађај, а заправо представљају последице одређених уверења и могу бити функционалне или дисфункционалне за особу.

Базични принцип РЕБТ-а је да је когниција најзначајнија детерминанта људских емоција (DiGiuseppe и сар. 2014). РЕБТ прави разлику између 2 типа веровања: ирационална и рационална. Ирационална уверења су ригидна, нелогична, самопоражавајућа и не одговарају стварности. Ова уверења укључују императиве, нетолеранцију на фрустрацију, и глобалну оцелу о себи, другима и животу (Dryden 2009.) Рационална уверења су логична, самопомажућа и у складу су са реалношћу.

САМОЕФИКАСНОСТ

Теоријске основе самоефикасности установио је Бандура 70-их година XX века, како би објаснио промене које настају током психотерапије. Кључна идеја била је да промене понашања настају захваљујући унапређивању процене сопствених способности, односно самоефикасности. Убрзо, концепт самоефикасности добија важно место не само у клиничкој пракси, већ и у истраживањима различитих аспеката социјалног и психолошког функционисања. Самоефикасност представља самоевалуативни конструкт који се често истражује као значајан унутрашњи ресурс за суочавање. Овај феномен односи се на уверење да субјекат може да контролише непријатна искуства и сопствена понашања у стресним околностима.

Већина аутора прихвата дефиницију према којој самоефикасност означава "веровање у сопствене способности

коришћења мотивације, когнитивних ресурса и акција како би се одговорило на захтеве у датој ситуацији" (Wood и др. 1989).

Особе са израженим веровањем у сопствену самоефикасност постављају себи високе циљеве, ефикасно контролишу свој труд, истрајавају у решавању проблемске ситуације, све док не достигну успех који их задовољава. Уколико наиђу на препреку, упорне су у покушајима њеног превладавања и на крају евалуирају свој учинак у складу са очекивањима која су имале пре уласка у стресну трансакцију (Colodero - Godoy-Izquierdo 2010).

МЕТОДОЛОГИЈА

Хипотезе истраживања:

Основна хипотеза истраживања је да се претпоставља да постоји статистички значајна повезаност различитих аспеката ирационалних уверења и самоефикасности код студената.

Специфичне хипотезе су: Х1 - Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у изражености димензија ирационалних уверења с обзиром на неке социодемографске варијабле код студената? Х2 - Претпоставља се да постоје статистички значајне разлике у изражености димензија самоефикасности с обзиром на неке социодемографске варијабле код студената?

Варијабле истраживања:

1. Различити аспекти ирационалних уверења су: захтев за апсолутном коректношћу других и њихово обезвређивање (у даљем тексту ЗАК), самообезвређивање (у даљем тексту СО), захтев за безусловном наклоношћу (у даљем тексту ЗАН), перфекционистички захтеви према себи (у даљем тексту ПЗ), (Марих 2002, према Вукосављевић-Гвозден и сар. 2010). Ове варијабле операционализоване су скоровима на субскалама Скале ирационалних уверења и ставова (Вукосављевић-Гвозден и сар. 2010).

2. Самоефикасност одређена је двема субскалама: Генерална самоефикасност и Социјална самоефикасност. Ова варијабла операционализована је скоровима на Скале самоефикасности (Sherer - Maddux 1982)

Социодемографске варијабле: факултет, статус партнерске везе, обнова године и хоби.

Инструменти:

Скала ирационалних уверења представља преведену и модификовану верзију Скале општих ставова и уверења од 54 тврдње (Bernard 1998). У проверама валидности у нашој средини (Марић 2002; према Вукосављевић-Гвозден и сар. 2010) издваја се пет фактора, од којих четири мере ирационална уверења (29 ставки), а један рационална уверења (8 ставки). Коефицијент интерне конзистенције за субскалу сачињену од свих ирационалних ставки је висок, Кронбах алфа је преко 0.9, док за субскалу сачињену од 8 рационалних тврдњи износи око 0.7.

Скала самоефикасности (Sherer и Maddux и сар. 1982). Скала је одређена двома субскалама: Генерална самоефикасност и Социјална самоефикасност. Кронбах алфа коефицијент за субскалу Генералне самоефикасности је .86, а за субскалу Социјалне самоефикасности .71.

Узорак истраживања:

Узорак је био пригодан и чинило га је 200 студената друге године оба пола који студирају на различитим Факултетима Универзитета у Нишу. Истраживање је спроведено током маја 2016. године. Испитаницима је било саопштено да је испитивање добровољно, анонимно и да ће се подаци користити искључиво у научне сврхе. Истраживање се спроводило током наставе (непосредно пре или након неког предавања) и путем интернета. Задавање упитника је обављао истраживач лично водећи рачуна о очувању анонимности испитаника.

РЕЗУЛТАТИ

Повезаност димензија ирационалних уверења са димензијама самоефикасности

Први корак у анализи био је основни истраживачки проблем који се тицао утврђивања повезаности димензија ирационалних уверења са димензијама самоефикасности. У циљу испитивања датог истраживачког проблема коришћен је Спирманов коефицијент корелације.

Табела 1. Повезаност димензија ирационалних уверења са димензијама самоефикасности (Спирманов коефицијент корелације)

	РУ	ИУ	ЗАК	СО	ЗАН	ПЗ	Општа	Социјална
РУ	1	-.37**	-.30**	-.43**	-.28**	-.20**	.26**	.30**
ИУ		1	.79**	.76**	.76**	.72**	-.22**	-.35**
ЗАК			1	.51**	.37**	.44**	-.15*	-.31**
СО				1	.51**	.52**	-.36**	-.44**
ЗАН					1	.45**	-.18*	-.11
ПЗ						1	-.04	-.28**
Општа							1	.48**
Социјалн								1

**Корелација је статистички значајна на нивоу $p < 0.01$

*Корелација је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Легенда: РУ – рационална увереља, ИУ – ирационална увереља, ЗАК – захтев за апсолутном коректношћу других и њихово обезвређивање, СО – самообезвређивање, ЗАН – захтев за безусловном наклоношћу, ПЗ – перфекционистички захтеви према себи.

Резултати су показали да је утврђена позитивна повезаност рационалних увереља са Општом ($r=0.26$, $p<0.01$) и Социјалном ($r=0.30$, $p<0.01$) самоефикасношћу (Табела 1). Утврђена је негативна повезаност Опште самоефикасности са Укупном скалом ИУ ($r=-0.22$, $p<0.01$) и субскалама ЗАК ($r=-0.15$, $p<0.05$), СО ($r=-0.36$, $p<0.01$) и ЗАН ($r=-0.18$, $p<0.05$) као и негативна повезаност Социјалне самоефикасности са Укупном скалом Ирационалних увереља ($r=-0.35$, $p<0.01$) и субскалама ЗАК ($r=-0.31$, $p<0.01$), СО ($r=-0.44$, $p<0.01$) и ПЗ ($r=-0.28$, $p<0.01$). Добијена је позитивна повезаност Опште и Социјалне самоефикасности ($r=0.48$, $p<0.01$).

Табела 2. Разлике у степену изражености основних варијабли истраживања *с обзиром на факултет* (Мен-Витнијев тест); подела факултета на друштвенохуманистичке и техникотехнолошке урађена на основу поделе са сајта Универзитета у Београду (<http://www.bg.ac.rs/>)

Варијабле	Факултет	Н	Средњи ранг	Мен-Витни У тест	Статистичка значајност
РУ	Друштвени	104	106.58	4359.500	0.121
	Технички	96	93.91		
ИУ	Друштвени	104	89.80	3879.000	0.006**
	Технички	96	112.09		
ЗАК	Друштвени	104	93.18	4231.000	0.062
	Технички	96	108.43		
СО	Друштвени	104	91.49	4054.500	0.021*
	Технички	96	110.27		

ЗАН		104	91.43	4049.000	0.021*
	Друштвени				
	Технички	96	110.32		
ПЗ	Друштвени	104	91.34	4039.500	0.019*
	Технички	96	110.42		

**Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.01$

* Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Резултати су показали да су утврђене разлике у изражености димензије Укупне димензије ИУ ($Y=3879.000$, $p < 0.01$), субдимензија СО ($Y=4054.500$, $p < 0.05$), ЗАН ($Y=4049.000$, $p < 0.05$) и ПЗ ($Y=4039.500$, $p < 0.05$) с обзиром на факултет студената, при чему студенти који студирају на техничко-технолошким факултетима у поређењу са студентима који студирају на друштвено-хуманистичким имају виши просечни ранг на наведеним ирационалним уверењима.

Табела 3. Разлике у степену изражености основних варијабли истраживања с обзиром на обнову године (Мен-Витнијев У тест)

Варијабле	Обнова године	Н	Средњи ранг	Мен Витнијев У тест	Статистичка значајност
Општа самоефикасност	Обновио	23	72.00	1380.000	0.012*
	Није обновио	177	104.20		
Социјална самоефикасност	Обновио	23	78.52	1530.000	0.052
	Није обновио	177	103.36		

* Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Добијени резултати су показали да су утврђене разлике у изражености Опште самоефикасности ($Y=1380.000$, $p < 0.05$) с обзиром на обнову године студената, при чему студенти који нису обновили годину у поређењу са студентима који јесу имају виши просечни ранг на Општој самоефикасности.

Табела 4. Разлике у степену изражености основних варијабли истраживања с обзиром на статус везе (Мен-Витнијев У тест)

Варијабле	Статус везе	Н	Средњи ранг	Мен Витнијев У тест	Статистичка значајност
РУ	У вези	99	86.47	3610.500	0.001**
	Није у вези	101	114.25		
ИУ	У вези	99	110.87	3973.000	0.012*
	Није у вези	101	90.34		
ЗАК	У вези	99	107.19	4337.000	0.105

СО	Није у вези	101	93.94	4698.000	0.460
	У вези	99	103.55		
ЗАН	Није у вези	101	97.51	3810.500	0.004**
	У вези	99	112.51		
ПЗ	Није у вези	101	88.73	4168.000	0.042*
	У вези	99	108.90		
	Није у вези	101	92.27		

**Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.01$

* Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Утврђене су разлике у изражености димензије РУ ($U=3610.500$, $p < 0.01$), Укупне димензије ИУ ($U=3973.000$, $p < 0.05$), субдимензија ЗАК ($U=3810.500$, $p < 0.01$) и ПЗ ($U=4168.000$, $p < 0.05$) с обзиром на статус љубавне везе студената, при чему студенти који нису у љубавној вези у поређењу са студентима који јесу имају виши просечни ранг на РУ, док студенти који су у љубавној вези у поређењу са студентима који нису имају виши просечни ранг на Укупној димензији ИУ и субдимензијама ЗАК и ПЗ.

Табела 5. Разлике у степену изражености основних варијабли истраживања с обзиром на хоби (Мен-Витнијев У тест)

Варијабле	Хоби	Н	Средњи ранг	Мен Витнијев У тест	Статистичка значајност
Општа	Има	124	105.06	4146.500	0.154
самоефикасност	Нема	76	93.06		
Социјална	Има	124	107.49	3845.500	0.029*
самоефикасност	Нема	76	89.10		

* Разлика је статистички значајна на нивоу $p < 0.05$

Добијени резултати су показали да су утврђене разлике у изражености димензије Социјалне самоефикасности ($U=3845.500$, $p < 0.05$) с обзиром на постојање хобија код студената, при чему студенти који имају неки хоби у поређењу са студентима који немају имају виши просечни ранг на Социјалној самоефикасности (Табела 5).

ДИСКУСИЈА

Најпре смо настојали да утврдимо да ли постоји статистички значајна повезаност између димензија ирационалних уверења и димензија самоефикасности. Резултати су показали да је утврђена позитивна повезаност рационалних уверења са Општом и Социјалном самоефикасношћу, што је очекиван налаз, будући да уз постојање рационалних уверења иде и адекватно уверење у

сопствену ефикасност. Особе са рационалним уверењима су сигурне у себе, па тако себе опажају и као ефикасне (Ellis 2002), било генерално, било у социјалном домену.

Утврђена је негативна повезаност Опште самоефикасности са Укупном скалом ИУ и субскалама ЗАК, СО и ЗАН, као и негативна повезаност Социјалне самоефикасности са Укупном скалом ИУ и субскалама ЗАК, СО и ПЗ, што је такође у складу са претходно наведеним ставом (Ellis 2002), односно, ставом да уз рационална уверења иде адекватна самоефикасност и обрнуто, тј. да код ирационалних уверења постоји смањено веровање у сопствену ефикасност. Негативно размишљање, везано за могуће будуће неуспехе доводи до сумње у своје способности и могућности (Spurr-Stopa 2002, према Јуретић 2008).

Најзад, резултати показују да је добијена позитивна повезаност Опште и Социјалне самоефикасности. То значи да, што је Општа самоефикасност израженија, то је израженија и Социјална. Ово је у складу са ставовима неких аутора (Smith и сар. 2006, према Јуретић 2008) да самоефикасност као црта личности предвиђа понашање у различитим доменима, па ће тако успеси у, на пример, социјалној сфери, допринети јачању опште самоефикасности.

Када су у питању разлике у степену изражености основних варијабли истраживања с обзиром на факултет, резултати су показали да су утврђене разлике у изражености димензије Укупне димензије ИУ, субдимензија СО, ЗАН и ПЗ с обзиром на факултет студената, при чему студенти који студирају на техничко-технолошким факултетима у поређењу са студентима који студирају на друштвено-хуманистичким факултетима имају виши просечни ранг на наведеним ирационалним уверењима.

Ово је, у недостатку претходних емпиријских истраживања на ову тему, тешко објашњив, али свакако занимљив налаз, јер указује да је и избор факултета, односно, будућег занимања у одређеној мери детерминисан ирационалним уверењима. Било би корисно у лонгитудиналном истраживању пратити динамику ових ирационалних уверења пре уписа факултета, за време студирања и после завршетка студија код исте групе испитаника и свакако, укључити варијабле попут особина личности, као и друге варијабле у вези са когнитивним аспектима функционисања.

Добијени резултати су показали да су утврђене разлике у изражености Опште самоефикасности с обзиром на обнову године студената, при чему студенти који нису обновили годину у поређењу са студентима који јесу имају виши просечни ранг на

Општој самоефикасности, што је очекиван налаз. Наиме, истраживања вршена на узорцима испитаника из основне, средње школе и са факултета, показују да је самоефикасност израженија у случају већих академских постигнућа, што се нарочито односи на средњошколце и студенте (Ellsworth -Lagace-Seguin 2009). Обнова године представља, може се рећи, академски неуспех, па је очекивано да постоји негативна корелација између Опште самоефикасности и варијабле обнова године.

Утврђене су разлике у изражености димензије РУ, Укупне димензије ИУ, субдимензија ЗАК с обзиром на статус љубавне везе студената, при чему студенти који нису у љубавној вези у поређењу са студентима који јесу имају виши просечни ранг на РУ. Исто тако, студенти који су у љубавној вези у поређењу са студентима који нису имају виши просечни ранг на Укупној димензији ИУ и субдимензијама ЗАК и ПЗ. Дакле, испитаници који нису у љубавним везама имају израженија рационална уверења, док студенти који су у љубавним везама имају израженија ирационална уверења, судећи према овом налазу. Има налаза који казују да особе које имају ирационална уверења имају јачу емоционалну побудљивост, теже социјалном одобравању (Goldfried-Sobocinski1975), па је можда стога објашњиво зашто особе које јесу у љубавној вези имају израженија ирационална уверења.

Добијени резултати су показали да су утврђене разлике у изражености димензије Социјалне самоефикасности с обзиром на постојање хобија код студената, при чему студенти који имају неки хоби у поређењу са студентима који немају, имају виши просечни ранг на Социјалној самоефикасности. То би значило да бављење хобијем, као аутентично искуство, бива повезано са јачом социјалном самоефикасношћу. Сматра се да лична искуства у некој активности подижу веру у сопствену ефикасност (Gist - Mitchell 1992; Saks 1995; Silver и сар. 1995, према Милановић-Доброта и Радић-Шестић 2012). Уколико неко добро извршава задатак у некој области, онда ће бити мотивисан да се труди и да извршава задатке у другим областима и супротно (Bandura 1977, према Милановић-Доброта и Радић-Шестић 2012).

ЗАКЉУЧАК

Може се рећи да су у овом истраживању добијени веома интересантни резултати, који подробније осветљавају однос између димензија ирационалних уверења и самоефикасности.

Главни недостаци овог рада се тичу примењених метода, као и чињенице да има још увек мало емпиријских података о овој проблематици, па самим тим и дефицита литературе на коју би се позвали. Ипак, овај рад може имати теоријски значај, који се састоји у увећању фонда знања о овој области, а свакако и практични значај, будући да однос између ирационалних уверења и самоефикасности може подстаћи креирање различитих иницијатива и програма, који би били усмерени на јачање капацитета појединца, смањивање ирационалних уверења, а јачање уверења у сопствену ефикасност на различитим пољима. То би свакако било корисно за адолесценте и студенте, чиме би се побољшао квалитет њиховог живота и чиме би се учинили компетентнијим и оснаженијим за изазове које их тек чекају у животу.

Будућа истраживања ове проблематике би требало да укључе већи узорак испитаника и да се спроводе уз примену другачијих инструмената. Било би корисно у лонгитудиналном истраживању пратити динамику ирационалних уверења пре уписа факултета, за време студирања и после завршетка студија код исте групе испитаника и свакако, укључити варијабле попут особина личности, као и друге варијабле у вези са когнитивним аспектима функционисања. Препорука је такође и да се будућа истраживања позабаве породичним факторима и њиховим односом са овде главним варијаблама истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Bandura, Albert. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, LXXXIV, (1997): 191-215.
- Bernard, Michael. It' s prime time for REBT: Current theory and practice, research recommendations and predictions. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 13/2 (1982) , 9-28.
- Вукосављевић-Гвозден, Татјана, Опачић, Горан, Марић, Зорица. Ирционалне евалуације и антисоцијално понашање адолесцената. Славица Шевкушић (ур.). Зборник Института за педагошка истраживања. Београд: Институт за педагошка истраживања, 2010, XLII/2, 263-276.
- Gist, Marylin, Mitchell, Terence. Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review* 17(2) (1992): 183-211.

- Goldfried, Marvin, Sobocinski, Donald. Effect of irrational beliefs on emotional arousal. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 43(4) (1975): 504.
- DiGiuseppe, Raymond, Dryden, Windy. A practitioner's guide to rational emotive behavior therapy. Oxford: Oxford University Press, 2014.
- Dryden, Windy. Dealing with anger problems: rational-emotive therapeutic interventions. Sarasota: Professional Resource Exchange Inc., 1990
- Dryden, Windy. Rational emotive behaviour therapy. Distinctive features. London: Routledge, 2009
- Ellis, Albert. Reason and emotion in psychotherapy, Revised and updated. New York: Carol Publishing, 1994.
- Ellis, Albert. The theories and practices of REBT and how they have been augmented and revised during the last three decades. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 17 (1999): 69-9, 1999.
- Ellis, Albert. The role of irrational beliefs in perfectionism. *Perfectionism: Theory, research, and treatment*. Washington, DC, US: American Psychological Association, 14, (2002): 217-229.
- Ellis, Albert, Dryden, Windy. The practice of rational emotive behavior therapy. NY: Springer Publishing Company, 1997.
- Ellis, Albert, DiGiuseppe, Raymond. Are inappropriate or dysfunctional feelings in rational-emotive therapy qualitative or quantitative? *Cognitive Therapy and Research*, 17(5) (1993): 471.
- Ellis, Albert, Gilbert, Ewing. Toward a more precise definition of "emotional" and "intellectual" insight. *Psychological Review* 40/2 (1963): 125-126.
- Ellis, Albert, Lynn, Jay, Steven. (2009). *Rational and Irrational Beliefs : Research, Theory, and Clinical Practice*. New York: Oxford University Press, 2009.
- Ellsworth, Angela, Lagace-Seguin, Daniel (2009). In Retrospect: Is Youth Grade Retention Associated with Self-Esteem and Self-Efficacy in Early Adulthood? *International Journal of Adolescence and Youth*, 15 (2009): 1-18.
- Марић, Зорица. Рационално емотивно бихејвиорална терапија. Стојнов (ур.). Психотерапије. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2000, 121-155.
- Милановић-Доброта, Биљана, Радић-Шестић, Марина. Значај модела самоефикасности у васпитно-образовном раду са адолесцентима. Специјална едукација и рехабилитација, 11/4 (2012): 637-655.
- Попа. Interview with Albert Ellis: The 'Cognitive Revolution' in Psychotherapy. *Romanian Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 1 (2001): 7-16.

- Popov, Boris, Novović, Zdenka. Negativan fidbek, uverenja i značajnost cilja u predikciji
- Colodro, Godoy, Izquierdo (2010). Coping self-efficacy in a community-based sample of women and men from the United Kingdom: The impact of sex and health status. *Behavioral Medicine*, 36 (2010): 12-23.
- Wood, Robert, Bandura, Albert. Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of Personality and Social Psychology*. 56(3) (1989): 407-415

CORRELATION BETWEEN IRRATIONAL BELIEFS AND SELF – EFFICACY AMONG STUDENTS AND CORRELATION WITH SOME OF SOCIODEMOGRAPHIC VARIABLES

Abstract: *The main goal of this research is to test correlation of different aspects of irrational beliefs and self – efficacy among students. Specific goals are related to correlation of main variables and some of the socio-demographic variables (faculty, relationship status, retaking a year and hobby). Irrational beliefs scale, with 4 subscales, requirements for the absolute correctness of other and their devaluation, self-devaluation, requirements for unconditional affection and perfectionist demands on yourself (Marić, 2002) and Self – efficacy scale with two subscales (general and social self – efficacy) (Sherer, Maddux et al., 1982) are given to sample of 200 students on second year (100 males and 100 females) who study on different Faculties of University in Nis. Results show that there is positive correlation of rational beliefs with general and social self – efficacy ($r=0.26$, $p<0.01$), negative correlation of general self – efficacy with overall score of irrational beliefs ($r=-0.22$, $p<0.01$) as well as negative correlation of social self-efficacy and overall scale of irrational beliefs ($r=-0.35$, $p<0.01$). There is a positive correlation between general and social self-efficacy ($r=0.48$, $p<0.01$). Future research regarding this issue should include a larger sample of respondents and should be carried out with the use of different instruments. It would be useful to track the dynamics of irrational beliefs prior to enrolling into college in a longitudinal study, while also studying them after graduation in the same group of respondents and of course, include variables such as personality traits, as well as other variables related to the cognitive aspects of functioning. The recommendation is also that future studies address the family factors and their relationship to these major research variables.*

Key words: *irrational beliefs, rational beliefs, self - efficacy, students.*

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ
ВАСПИТНООБРАЗОВНОГ РАДА И НАСТАВЕ

**Ваит Ибро
Зорица Гајтановић
Невенка Зрнзевић
Јована Зрнзевић
Вуко Лакушић
Мирјана Чутовић
Бошко Миловановић
Снежана Перишић**

Ваит Ибро¹⁸

Зорица Гајтановић¹⁹

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАТАК КАО ОСНОВНИ САДРЖАЈ ПОЧЕТНЕ НАСТАВЕ МАТЕМАТИКЕ

Сажетак: Рад садржи теоријску расправу о математичким задацима, њиховим компонентама, избору, методици решавања и стратегијама. Математички задаци су основни садржај почетне наставе математике помоћу којих ученици усвајају, утврђују, систематизују, проверавају математичка знања. Они доприносе и развијању интелектуалних способности, креативности, математичког мишљења и закључивања код ученика. Организовањем систематског и планског начина рада са њима, повећава се интересовање за математику и њене проблеме, развијају позитивне особине личности и повезује настава математике са реалним животом.

Кључне речи: математички задатак, почетна настава математике, стратегије.

УВОД

Савремена настава математике, у принципу, претпоставља сазнајну делатност ученика која се разликује од традиционалне. Њено тежиште је на самосталном и стваралачком развијању умења и навика а у функцији проучавања математике од стране ученика. На тај начин стварају се услови за успешну примену стечених математичких знања. Највећи степен самосталних активности ученика у настави математике, остварује се правилним избором и решавањем математичких задатака. Ученици у разним животним ситуацијама уочавају одговарајуће математичке релације и обрнуто – математичке апстракције примењују на одговарајуће животне односе. На тај начин математички задатак, с једне стране,

¹⁸ vajtgora@gmail.com

¹⁹ zoka1982v@live.com

представља средство повезивања наставе математике са животом, а с друге стране, средство обликовања основних математичких знања, умења и навика ученика, а тиме доприносе развоју њихових математичких способности и стваралашког мишљења. Учење математике путем решавања математичких задатака, омогућава ученику да постане активан истраживач у наставном процесу. Успешна примана математичких задатака подиже се степен припремљености ученика за следећу фазу њиховог математичког образовања или практичну примену у другом подручју.

МАТЕМАТИЧКИ ЗАДАТАК

Проблематика повезана са математичким задацима стара је колико и сама настава математике. Свака настава математике, кроз историју, сводила се на решавање задатака. И данас, врхунац математичког образовања и математичке културе ученика јесте њихова способност да решавају математичке задатке. Велика улога математичких задатака у настави захтева, од наставника, њихову квалитетну припрему, избор и реализацију која ће оспособити ученике да их успешно и самостално решавају, тумаче и састављају.

Најшири смисао речи "задатак" треба схватити као захтев, налог неком субјекту да га изврши. У наставном процесу, задатак подразумева активност испуњавања одређеног захтева наставника упућеног ученицима, ученици ученицима, ученици сами себи." Задатак је, у суштини, захтев, налог, подстицај да се из познатих података пронађе непознати податак, број, величина" (Ј. Марковац, 2001: 81). Математички задатак подразумева захтев или питање на која треба одговорити користећи услове који су у њему дати. Он је сложен математички објекат и његов садржај није увек једноставно анализирати. У методичкој литератури има више мишљења који се делова састоји математички задатак. Сматрамо да је најприродније издвојити следеће делове: услови, циљ, теоријска основа, решавање и дискусија (провера).

а) Услови

Елементи сваког задатка су познате или непознате величине, непозната или тражене величине и објекти. Услови описују и указују на везу између датих и непознатих величина а њихово уочавањем доприноси разумевању задатака.

б) Циљ

Циљ задатка, најчешће је врло лако назначити. Код једне врсте задатака то је проналажење резултата, тј. одређивање непознатих величина, својстава и веза међу њима. Код друге врсте задатака то је извођење закључака и оправдање тих тврђења.

в) Теоријска основа

Теоријска основа задатка представљају потребна знања за решавање било ког задатка. То су оне теоријске чињенице које су у најужој вези са условима и циљем задатка. Оне се откривају применом анализе. Проучавањем услова, њиховим расчлањивањем на делове и применом теоријских чињеница сазнају се и успостављају односи међу датим и непознатим величинама. На тај начин открива се пут решавања задатка.

г) Решавање

Решавање задатка је компонента која представља прелаз од услова до решења, тј. начин постизања циља задатка. Она се спроводи након исцрпне анализе у којој је откривен пут решавања.

д) Дискусија (провера)

Процена резултата на почетку и провера добијених резултата на крају решавања битни су кораци за правилну примену задатака у почетној настави математике. То значи да се решавање задатка не завршава налажењем решења, него провером да ли је добијено решење исправно. Проверу можемо извршити састављањем и решавањем задатка у коме са добијени резултат узима као позната величина или извршавањем операција са резултатима добијених решавањем задатка.

Ова подела математичког задатка на наведене компоненте повећава њихову образовну и васпитну улогу јер пружа могућност испитивања нових идеја и даљих усмеравања мишљења ученика. Те идеје могу се сврстати у неколико питања:

- Да ли се начин решавања задатка може упоростити?
- Да ли се задатак може решити на други начин?
- Да ли се задатак може упростити?
- Може ли се задатак уопштити?
- Како гласи обрнуто тврђење?
- Да ли важи обрнуто тврђење?

Ова питања упућују на примену важних научних поступака: анализе, синтезе, аналогije, апстракције, генерализације, специјализације и др. Тражење одговора на ова питања допринеће развијање и неговање одређених способности ученика, а њихова креативност биће на вишем нивоу.

УЛОГА МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Улога математичких задатака у почетној настави математике је вишеструка. Задатак представља основни садржај у почетној настави математике. Посредством задатака остварују се циљеви и задаци почетне наставе математике. Значај и улога математичких задатака у почетној настави математике огледају се у следећем:

- математички задаци су средство повезивања наставе математике са животом,
- решавањем математичких задатака ученици се убеђују да су корени математичких појмова у реалном животу,
- математички задаци доприносе да се преко њих долази до нових чињеница, математичких појмова, правила и уопштавања закључака,
- математички задаци доприносе развијању мисаоних операција, математичког мишљења и правилног закључивања,
- самосталним решавањем задатака код ученика се формирају општи поступци мишљења и он се оспособљава за истраживачки рад,
- испољавају се васпитни ефекти наставе математике: пажња, воља, истрајност, упорност, креативност, уредност, интерес за математику (Дејић, М. 2003).

С обзиром на улогу коју задаци имају у почетној настави математике, да су основни садржај у почетној настави математике, посебна пажња мора се посветити њиховом избору. Избор задатака зависи, пре свега, од циља и задатака часа и образовних стандарда постигнућа. С друге стране, избор задатака моравити такав да ученике упознаје са свим облицима математичке делатности: стварање проблемских ситуација, мотивација нужности проширивања теорије, проналажење математичких модела практичних проблема, решавање задатака, доказивање тврђења и др. Задаци не би смели бити самисеби сврха, већ, надовезујући се

на претходне, требао би да дају нешто ново, а посебно, помак у мишљењу.

Приликом избора и састављања задатака треба имати у виду:

- шта је циљ часа,
- за коју етапу часа је задатак намењен,
- да формулација задатка буде концизна, прегледна и јасна,
- да одговара блок бројева у коме се задатак решава,
- реалност ситуације која је представљена у садржају задатка,
- да ли садржај задатка подстиче и мотивише ученике на рад;
- да ли садржај задатака доприноси оспособљавању ученика за самосталан рад (Шпијуновић, К. 2016).

Многа истраживања у вези са математичким задацима показују слабости које се односе на:

- стандардизација садржаја и метода решавања задатака,
- неусклађеност постављања и решавања задатака са законитостима математичког мишљења и
- неразвијеност методике решавања задатака.

Методика решавања задатака предвиђа дефинисање метода решавања математичких задатака. То питање је старо, још је велики француски математичар, физичар и филозоф Рене Декарт (1596. – 1650), у својим истраживањима, трагао да одреди једну универзалну методу решавања проблема, заснованој на идеји да се било који проблем може свести на решавање једначине. Декартова замисао се остварује за много разнородних проблема у разним подручјима, па и у школској математици, нарочито при решавању текстуалних и конструктивних задатака. Једно је ипак јасно: универзална метода не може постојати. Зато је у методици наставе математике потребно развити посебну методика, методика решавања задатака. Њено централно питање било би: како научити ученике да решавају задатке?

Данас се процес решавања математичких задатака изводи кроз четири етапе:

- анализа садржаја задатка,
- израда плана решавања,
- изналагање решења и
- провера тачности решења.

Питање како научити ученике да одређују везе између датих и тражених величина, затим извршавати операције, у методици се решава на различите начине. Један је усмерен на формирање, код

ученика, умења решавања задатака одрђеног типа. Други је усмерен, да ученик научи обављати семантичку и математичку анализу, да утврди узајамну везу између услова и питања, познатих и непознатих величина и да ту везу представи у облику шеме и симбиличког модела. Какав ће прилаз ученици користити зависи од циља који се жели постићи решавањем. Важно је напоменути да се обучавање ученика за решавање задатака обавља у складу са логиком изградње курса математике за одређени разред. Ученици се упознају са одговарајућом врстом простих задатака преко којих уче и усвајају нови појам у процесу решавања задатака.

Решавање текстуалних задатака претпоставља, пре свега, анализу његовог текста. Циљ је утврђивања услова, питања, познатих и непознатих величина, одређивање односа између њих и избор аритметичке операције, чије обављање омогућује давање одговора на постављено питање. У процесу решавања оваквих задатака прво треба разматрати прелаз од модела израженог речима на математички или шематски модел. Тај прелаз има семантичку анализу текста и издвајање математичких појмова и односа. Због тога је потребно, код ученика формирати логичке поступке мишљења (анализу, синтезу, упоређивање, уопштавање) који обезбеђују мисаону делатност у процесу решавања задатака. То ћемо постићи постављањем различитих задатак чиме ученици стичу искуство анализирања текста, његове трансформације и састављања, што има позитиван утицај за формирање умења решавања задатака. Зато наставник треба да пажљиво размотри који ће методички поступак применити приликом организације рада ученика за решавање задатака (Истомина, Н.Б. 1998).

СТРАТЕГИЈЕ РЕШАВАЊА МАТЕМАТИЧКИХ ЗАДАТАКА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

Како бисмо ученицима олакшали решавање задатака уводимо одређене стратегије, које се вежбањем брзо памте и користе онда када ученик препозна одређену математичку структуру задатка који јој одговара. Ограничени обим рада не дозвољава да се прикажу практични примери примене ових стратегија (Bogdanović, Z. 2013).

а) Решавање задатака рачунањем

Многи проблеми су једноставни и не захтевају ништа више осим примене аритметичких правила. Довољно је само познавати редослед рачунских операција и знати применити аритметичка правила.

б) Решавање задатака коришћењем формуле

Формуле су једна од најмоћнијих стратегија у решавању математичких задатака, јер захтевају њихово памћење, пермутовање и директство коришћење. Потребно је само заменити вредности у формули, како бисмо дошли до решења задатка.

в) Стратегија елиминације

Стратегија елиминације се пре свега често користи у свакодневном животу, па тако и у математици. Циљ ове стратегије је да ученици при решавању математичког задатка елиминирају сва решења заснована на информацијама, док се не испуне сви услови задатка.

г) Стратегија решавања задатака прављењем табела, графикона и листа

Израда табела, графикона и листа је начин да се организују подаци који су дати у задатку. Ова стратегија омогућава решавање уз помоћ откривања односа и образаца између података.

д) Стратегија коришћења модела

Стварањем модела, индиректно решавамо математички задатак. Основна улога модела је да замени предмет истраживања и даје нове информације о оригиналу.

и) Логичко комбинаторни модели

Ове проблеме свакодневно решавамо. Оваквим задацима волимо за "заголица" нашег саговорника и покренемо му логичко размишљање.

Метода логике

Задатке овог типа решавамо формирањем одговарајућих алгоритама мисаоних операција.

Стратегија нагађања, провере и исправке (лажне претпоставке)

Овом стратегијом препостављамо решење, које ће нам помоћи као модел да дођемо до решења нашег задатка. Проценом грешке и исправљањем, долазимо до свог циља.

Метода скупова

Елементи скупа, могу бити различити предмети, бића и др. Наизглед веома сложене задатке можемо решити овом стратегијом.

ii) Геометријски модели решавања задатака

Најлакши начин решавања задатака је ако их представимо сликом односно геометријски, у овом случају: дужим, графовима, правоугаоником ...

Метода дужи

Ова метода поједностављује постављање једначина, упрошћава их и олакшава њихово решавање. Одржавање основних математичких релација дужина:

Метода таблица

Често су у проблемима 2 скупа субјекта. Такве задатке решавамо методом таблица тако што уписујемо "+" или "-" у зависности да ли у релацији или не.

iii) Моделовање на квадратној мрежи

Магични квадрати - у поља квадратне мреже треба да распоредимо бројеве тако да зборови по колонама и редовима буду исти, али да се не понављају бројеви.

iv) Метода инверзије

Ова метода добила је назив по томе што крећемо од резултата задатка, вршењем операција до циља - решења траженог податка у задатку.

v) Модели стохастичких појава

Постоје појаве које се могу безусловно десити, њих називамо случајним догађајима.

ђ) Стратегија препознавања образаца

Ова стратегија се огледа у разумевању и сагледавању почетног дела проблема, односно задатка, како би се уочио образац према којем можемо наставити да решавамо задатак.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

Да би рад наставника у пракси показао резултате у почетној настави математике, потребно је да студенти на учитељским факултетима користе формулу: уче математику због развијања вештина у решавању проблема; учити учење о решавању проблема и учити математику кроз решавање проблема.

ЛИТЕРАТУРА

- Дејић, Мирко., Егерић, Миљана. *Методика наставе математике*. Београд: Учитељски факултет. 2003
- Ибро, Д. В. *Дидактичко-методичке могућности унапређења наставе математике у основној школи*, Лепосавић: Учитељски факултет. 2011
- Истомина Б.Н. *Методика наставе математике у нижим разредима основне школе* (превод), 1998
- Bogdanović, Z. Strategije rešavanja matematičkih zadataka u nižim razredima osnovne škole. *Istraživanje matematičkog obrazovanja*. Vol. V (2013), Broj 8: 67-74
- Маковас, Ј. *Методика почетне наставе математике*. Загреб: Школска knjiga. 2001
- Шпијуновић, Крстивоје. Маричић, Сања. *Методика почетне наставе математике*. Ужице: Учитељски факултет, 2016

MATHEMATICAL TASK AS A BASIC CONTENT OF THE HOME MATHEMATICS

Summary: *The paper contains a theoretical discussion of mathematical problems, their components, choice, methods of solving and strategies. Mathematical tasks are the basic content of initial mathematics teaching, through which students adopt, determine, systematize, check mathematical knowledge. They also contribute to the development of intellectual abilities, creativity, mathematical thinking and student conclusions. By organizing the systematic and planned way of working with them, the interest in mathematics and its problems increases, they develop positive personality traits and connect the teaching of mathematics to real life.*

Key words: *mathematical task, initial mathematics, strategy.*

Невенка Зрнзевић²⁰

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

Јована Зрнзевић²¹

Универзитет у Београду

Факултет спорта и физичког васпитања у Београду

Вуко Лакушић²²

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

УЛОГА СПОРТСКИХ ОБЈЕКАТА У РАЗВОЈУ ГРАДСКЕ АРХИТЕКТУРЕ

Сажетак: *С обзиром да је физичко васпитање код Грка имало важну улогу, такмичења су била веома омиљена у народу, те су постала саставни део свих свечаности. Још у том периоду је посебна пажња поклањана архитектонским аспектима простора, као имогућностима које добра и промишљена архитектонска решења могу донети објекту и читавој активности. У феудалном друштву, после пропасти античке цивилизације физичко вежбање губи своју духовну димензију и примењује се само у циљу војничке припреме. Обнављањем олимпијских игара 1896 године, јавила се потреба за изградњом спортских објеката како би се створили бољи услови за такмичаре и остварили што бољи резултати. Од тог периода кренуло се у свету, а касније и у Србији са изградњом спортских објеката невероватних архитектонских решења која су током времена померала границе и могућности архитектуре и инжињерства. Спортски објекти који су изграђени у последње време имају велики значај и улогу са културног, друштвеног и социолошког аспекта и доприносе великом урбаном уређењу градова. Повећање смештајних капацитета после одржавања спортских такмичења повећава интересовање и пружа могућности градовима да буду организатори великих, не само спортских, већ и културних и пословних манифестација. Спортски објекти су допринели даљем развоју физичке културе, али и архитектуре. Култура земље домаћина се најбоље представља кроз церемонију отварања неког спортског догађаја. Ово је идеална прилика приближити националну културу целом свету, као и гостопримство и пријатељство народа земље у којој се одржава манифестација. Имајући то у виду справом можемо рећи да спортски објекти представљају важан део културне баштине једног народа.*

Кључне речи: *физичка култура, спортска манифестација, спортски објекти, архитектура града.*

²⁰ nevenkazrnzevic@gmail.com

²¹ jovana.zvrky@gmail.com

²² vukolakusic@gmail.com

УВОД

Култура представља „скуп свих људских тековина, како материјалних (материјална култура), тако и духовних (духовна култура), без којих се не би могло замислити постојање људског друштва ни у најједноставнијим облицима своје организације“ (Вујовић, 1974).

Имајући то у виду справом можемо рећи да спортски објекти представљају важан део културне баштине једног народа. Културно наслеђе или баштина, може се дефинисати као „скуп ресурса наслеђених из прошлости које људи идентификују, независно од власништва над њим, као одраз и израз непрекидно еволуирајућих вредности, уверења, знања и традиције. Оно обухвата све видове животне средине настале током векова интеракцијом човека и простора током времена“ (www.kultura.gov.rs).

Култура земље домаћина се најбоље представља кроз церемонију отварања неког спортског догађаја. Становништво града домаћина који организује спортску манифестацију може да се образује путем културне презентације историјата свог града или своје земље. Ово је идеална прилика приближити националну културу целом свету, као и гостопримство и пријатељство народа земље у којој се одржава манифестација. Организовање спортских такмичења захтева изградњу нових или адаптацију постојећих спортских објеката. Осим тога неопходно је за велики број посетилаца неке спортске манифестације обезбедити ефикасан превоз до спортских објеката што опет изискује добре путеве, смештај, посету културним догађајима у граду. Зато су велики спортски догађаји допринели великом урбаном уређењу градова. Велики спортски догађаји привлаче и велике инвестиције за велике инфраструктурне објекте који могу да допринесу у наредном периоду бољем животном стандарду грађана и пружити шансу градовима за још веће улагање у туризам. Повећање смештајних капацитета после одржавања такмичења повећава интересовање и пружа могућности градовима да буду организатори великих не само спортских, већ и културних и пословних манифестација.

Спорт је данас популарнији него икада раније, број такмичења и спортских дисциплина се повећава, граде се спортски објекти, а све то несумњиво доприноси економском, културном и спортском просперитету градова. Све већи број градова у свету, и у Србији,

жели да буде домаћин неког великог спортског догађаја, јер велики спортски догађаји доносе велику краткорочну и дугорочну корист граду и земљи домаћину. Велики спортски догађаји имају одраза на многе друге области, а пре свега на развој туризма. Присуство спортским догађајима пружа разне могућности да спортисти и туристи у граду домаћину посете и многе друге културне манифестације и културну баштину града домаћина.

Спортски објекти у најширем смислу представљају отворене или затворене просторе на којима се могу изводити различите спортске активности, планирају се и граде како би на најбољи начин одговорили потребама корисника. Осим функционалних захтева води се рачуна и о естетском изгледу грађевине, а нови модерни спортови захтевају и нову концепцију и облике грађевина, што се све одражава и на архитектуру спортских објеката.

Приликом пројектовања и изградње спортских објеката треба водити рачуна о урбанистичким, грађевинским, техничким и другим стандардима, али и економској рационалности пројекта. Одржавање и коришћење објекта подразумева поливалентност и вишенаменску функцију. Састав спортских објеката је саставни део просторног плана подручја на које се односи (Bartoluci, 2003:95–97).

Изградњом спортских објеката град може да улепша своју средину са сталним поставкама објеката који су значајни за културу. На тај начин могу да привуку и људе који нису заинтересовани искључиво за спортске догађаје.

Изградња великих спортских објеката и одржавање великих спортских манифестација осим економског ефекта пружа и друге могућности, а то је: повећано учешће друштва, изградња националног и локалног поноса и ширење културних перспектива (Fayos-Sola, 1998).

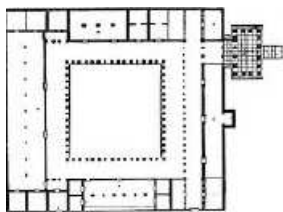
РАЗВОЈ СПОРТСКИХ ОБЈЕКТА КРОЗ ВЕКОВЕ

Физичко васпитање је постигло свој врхунац у доба процвата Атине када је држава више помагала васпитање, што је потврдио и Платон у свом делу „Држава“ где наводи да сваки појединац који се бави науком, музиком, да би био „племенит“ мора да негује своје тело тј. да упражњава гимнастику (Opšta Larousse enciklopedija, 2004,1 tom, str 581).

Лепо и здраво тело посебно је било идеал старих Грка, многи уметници приказали су у вазном сликарству и у виду скулптура такмичаре у пуној снази. Узоре за приказивање уметници су

проналазили у гимназијама и палестрама, на олимпијским и другим играма. Гимназије су у прво време биле ограђени вртови, а касније су у тим вртovima грађени терени и зграде (сл. 1 и 2).

У петом веку пре н.е. гимназије представљају праве спортске градове са отвореним просторима за вежбање, палестрама (четвороугао и простор за вежбање окружен зградама) и дрворедима. У близини вежбалишта грађена су купатила, свлационице, просторије за мазање уљем, масирање, сале за ручавање, собе за наставнике. У почетку су биле намењене само за физичко вежбање, а затим су постале и средиште интелектуалног живота (Opšta Larousse enciklopedija, 2004,1 tom, str 582).



Сл. 1. План гимназије



Сл.2. Палестре у Атини

С обзиром да је физичко васпитање код Грка имало важну улогу, такмичења су била веома омиљена у народу, те су постала саставни део свих свечаности. Из верских свечаности развиле су се олимпијске и друге игре које су представљале најзначајније манифестације античког света. Најпознатије међу њима су свакако олимпијске игре које су одржаване на светом месту Олимпији, на западној обали Пелопонеза, у државици Елиди, а биле су посвећене богу Зевсу. Почетак одржавања олимпијских игара датира од 776 године п.н.е и одржаване су сваке четири године, у време одржавања владао је „свети мир“ међу државама чији су такмичари били присутни на олимпијади.

Пред почетак наше ере настаје криза робовласничког друштва, долази до раслојавања, што је неминовно довело и до промена у суштини физичког васпитања, у форми игара и такмичења. Олимпијске игре полако губе значај, а падом грчких држава престаје и њихово одржавање после 394 године.

Још у то време посебна пажња је поклањана архитектонским аспектима простора као имогућностима које добра и промишљена архитектонска решења могу донети објекту и читавој активности.

Спортисти су на путу од вежбалишта до борилишта на стадионупролазили кроз мрачан и дугачак тунел (сл.3. и 4.), при чему би само могли видети светлост на крају тунела и чути наивјање публике. Повећала би се драматичност тренутака пред самуборбу када такмичари излазе из тунела и публика има прилику да их види по први пут, што је по правилу доносило одушевљење у гледалишту (Витрувије „Десет књига о архитектури“, Преузето Илић, 1994).



Сл.3. Улаз у стадион



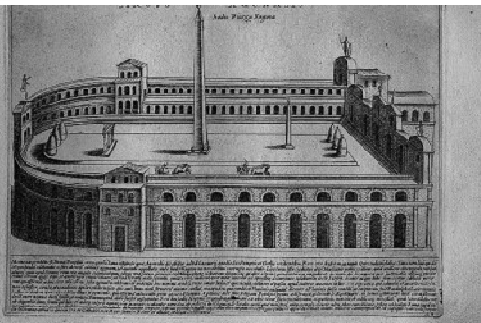
Сл.4. Стадион за Олимпијске игре

За разлику од Атине, Рим је по уређењу представљао типичну „војну демократију“, у којој се упоредо са учвршћивањем патријархата све више уздиже личност мушкарца. Ратови који су се константно водили и нова освајања донела су ново богатство, које је улагано у велелепне грађевине. У то време подигнута су многа монументална здања која су одсликавала моћ римске империје, а која и данас сведоче о врховима ове културе и њеним стремљењима.

Најимпозантније дело инжињеријске вештине и смелости тога периода представљао је Колосеум који је могао да прими 80.000 гледалаца, који су уживали у гладијаторским борбама. Римски грађани више су волели да гледају такмичења и игре него да учествују у њима. Тако су традиционалне спортске игре у Риму замењене гладијаторским борбама. Телесно вежбање Римљана полако изумире и грађани Рима постају публика.



Сл.5. Колосеум



Сл. 6. Доминицијанов стадион



Сл. 7. Ходник испод Трга Навона

Највећу популарност у Риму уживале су трке бојних кола са два или четири коња, у којима се не такмиче у брзини, већ у техници јахања. Власт је у великој мери успевала тиме да окупира народ и скрене пажњу од социјалних и економских проблема. У ту сврху подигнут је „Циркус Максимус“ (ограђени простор са клупама) на коме су се осим трке двоколица одвијале и борбе гладијатора у старом Риму, који је могао да прими око 180.000 гледалаца.

У Риму испод чувеног трга Навона, налазио се Доминицијанов стадион који изгледа као до сада невиђено елегантан антички пројекат архитектуре за спортска и музичка такмичења (сл. 6. и7). Предпоставља се да је стадион дужине 275m, а ширине 106m могао да прими око 30.000 гледалаца. Пиластри уместо зидова омогућавали су да у стадион продре довољно дневне светлости. Домицијанов стадион је први зидани спортски објект подигнут у Риму 86. године п.н.ере. На стадиону су се одржавале трке двоколица, гимнастичка такмичења, рвање, а служио је и као циркус. Стадион је био у функцији до V века.

Имућнији Римљани често су боравили у термама (топла купатила), која су имала посебна одељења за масажу, пливање, игру лоптом, а из тог времена остала је изрека: „ко није способан да плива и не зна да чита није културан“.

У феудалном друштву, после пропасти античке цивилизације хришћанска црква и свештеници успевају да остваре највећи утицај на друштвени живот. Црква је сматрала грехом неговање и усавршавање тела, а њен задатак је био васпитање и припремање свештеника како би држали масу у покорности. Физичко вежбање губи своју духовну димензију и примењује се само у циљу војничке припреме. Племић је служио богу и цару, а није било разумевања за припремање војника кроз физичко вежбање. Једина јавна такмичења из тог периода били су витешки турнири у којима су се такмичили у руковању оружјем појединачно или групно и одржавала су се на дворовима.

Са развојем капитализма јачао је и значај физичке културе у оспособљавању човека за војне потребе и продуктиван рад. Човек поново почиње да бива центар занимања мислилаца, уметника и педагога.

Појавом ренесансе и враћањем античким вредностима међу којима и опчињеност лепотом човечјег тела, долази до извесног помака у бављењу спортом. Поново се примењују: трчање, скакање, бацање, гађање, пењање, ношење и пливање. Телесни и духовни развитак сматрани су подједнако важним, а рекреација се подразумевала као делом опште културе. Поново се јавља потреба за грађењем спортских објеката, тако да се први спортски објекти појављују крајем XVIII века. С обзиром да је у овом периоду владала класна подељеност, спостски објекти су представљали луксуз и могли су да их користе искључиво богати грађани. Нису били доступни широким народним масама.

У склопу промена у подручју васпитања, спортско васпитање заузима посебно место, а циљ је повезивање интелектуалног и спортског васпитања кроз трчање, скакање, бацање, хватање, веслање, клизање, игре са лоптом. Све је то створило основу и допринело појави националних гимнастичких система у Шведској, Немачкој, Енглеској, Француској и Чешкој.

Настанак савременог (модерног) спорта повезује се са појавом спортских дисциплина, од којих је већина настала у Енглеској у другој половини XIX века доношењем одређених правила, формирањем клубова и савеза и организовањем система такмичења, услед чега долази до јављања потребе за стварањем

међународних спортских организација и савеза, чиме спорт добија интернационално обележје (Илић, 1994).

Крајем XIX века, после паузе од скоро 1500 година, на предлог француског педагога и историчара Пјера де Кубертена (Pierre de Coubertin) 1986. године обновљене су модернеолимпијске игре чиме се јавила потреба за изградњом нових спортских објеката како би се створили што бољи услови за такмичаре. Више није било довољно руководити се тиме „важно је само учествовати“ већ и победити противника са што бољим резултатом. Од тог периода кренуло се у свету и у Србији саизградњом велелепних спортских објеката невероватних архитектонских решења која су током времена померала границе могућности архитектуре и инжињерства.

Колико је спорт данас глобално раширен говори податак да МОК (Међународни Олимпијски Комитет), као и FIFA (Међународна федерација фудбалских асоцијација) у свом саставу имају преко 200 Националних комитета, више него што чланицау свом саставу имају Уједињене Нације. То потврђује да су спортска удружења масовнија од било којих других удружења на свету. Глобализација спорта намеће потребу за стандардизацијом спортских објеката (Брзаковић, 2012).

ПРВИ СПОРТСКИ ОБЈЕКТИ У СРБИЈИ

Почетак изградње спортских објеката у Београду везујемо за 1857 годину, када Стева Тодоровић, познати сликар и академик у Београду оснива „Сликарску школу“, у којој се осим сликарства неговало певање, свирање, мачевање, телесно вежбање и одржавале се позоришне представе. Исте године основано је „Прво српско друштво за гимнастику и борење“. То је први пут да се архитектура користи за спортску намену.

У Србији у периоду између два светска рата није се поклањала велика пажња физичком васпитању. Као школски предмет фигурирала је гимнастика и то као вештина, са обележјима старе буржоаске школе. Настава се изводила по соколском систему без одговарајућих услова (игралишта, вежбалишта, сала, одговарајућег стручног кадра).

Крајем XIX и почетком XX века, оснивањем све већег броја соколских друштава јавља се и потреба за оснивањем домова који су били искључиво намењени раду сокола. Почиње интензивније да се развија спортска архитектура која иде у корак са развојем

масовнијих спортских такмичења. Соколски објекти пројектовани су тако да се подударају са идеологијом националног стила у српској архитектури. Соколски домови спадају међу најрепрезентативнија архитектонска остварења у периоду између два рата и саставни део културно-просветне политике и развоја спорта у међуратном Београду.

Београд као главни град Краљевине Југославије добио је свој први соколски дом тек почетком четврте деценије XX века. Архитекта Момир Коруновић, који је уједно био ипредседник Грађевинско-уметничког одсека *Савеза Сокола Краљевине Југославије* (ССКЈ), направио је неколико варијанти изградње дома. Многобројни проблеми који су искрсавали допринели су да је соколски дом изграђен тек 1935. године. Првобитно, објекат је био замишљен као величанствен храм соколства и требало је да буде најлепши украс Врачара и Београда. Дом је коначно завршен 15 децембра 1935. године.

Зграда соколског дома „Матица“ проглашена је спомеником културе и представља објекат који има значајну архитектонску и културно-историјску вредност и сматра се најзначајнијим остварењем јавне намене тога периода (сл. 9 и 10).

Колика се пажња у том периоду поклањала физичкој култури сведочи и пример изградње дрвеног стадиона за Свесоколски слет који је требало да се одржи у Београду 1930. године (сл.8). Момир Коруновић изградио је пројекат и за привремени Соколски стадион. Димензије стадиона за то доба биле су фасцинантне. У конструкцију стадиона уграђено је 5.100m^3 дрвене грађе што је у том тренутку овај стадион чинило највећом дрвеном конструкцијом у централној Европи. Целокупна конструкција трибина дрвеног стадиона лежала је на бетонским стопама. Пробно оптерећење извршила су три пука војске, а могао је да прими 45.000 посетилаца и 3500 вежбача. Месец дана након завршетка Свесоколског слета стадион је размотиран, а грађа је искоришћена за друге намене.

Спортске објекте су градиле архитекте које су водиле рачуна о томе да они могу да допринесу даљем развоју физичке културе али и архитектуре града. Развој грађанске свести о значају физичког вежбања допринело је развоју архитектуре спортских објеката у Београду и осталим већим градовима Србије.

Значајни спортски објекти који и данас функционишу у Београду, изграђени су непосредно после Другог светског рата (стадион Партизана и Црвене Звезде). Стадион Партизана почео је

да се гради одмах после Другог светског рата, а на том месту у међуратном периоду било је игралиште БСК (Београдског Спортског Клуба). Маракана, чувени стадион Црвене Звезде почео је са радом још 1963. године. На том месту још 1927 године, постојало је спортско игралиште. Данас Београд има око 27 мањих и већих фудбалских стадиона и 161 фудбалски терен.



Сл. 8. Дрвени стадион из 1930. год.



Сл. 9.и10. Соколски дом „МАТИЦА“

Значајно је напоменути да су временом спортски објекти добијали и уметнички карактер. У Београду архитектура спортских објеката добија све више на значају захваљујући организацији великих спортских догађаја.

Београд располаже малим бројем спортско-рекреативних центара за поливалентну намену и пружање разноврсних услуга у физичкој култури за све узрасне категорије. Уређивање рекреативних простора, начини и интензитет коришћења показатељ је специфичности града и његових карактеристика.

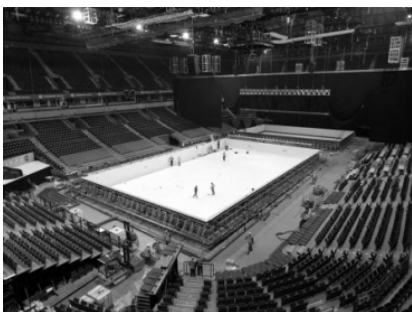
На састанку у Минхену 1989 године FIBA (Светска кошаркашка организација) прихватила је кандидатуру Београда да организује Светско првенство у кошарци 1994, под условом да се изгради хала по стандардима. То је био разлог да се приступи изградњи Арене која је нажалост због санкција, бомбардовања и недовољно материјалних средстава коначно завршена 2004.године, после више од 20 година. Велика спортска Арена у Београду спада међу највеће у Европи, највећа је на Балкану, чији изглед и могућности премашују све што је до сада урађено у Београду (сл.11). Данас представља понос Београда и целе Србије. У њој се одржавају све значајне спортске и културне манифестације. Квалитет и искоришћеност Арене је на завидном нивоу, тако да су испуњени основни услови и оправдана њена изградња.

Спорт генерално има највећу промотивну снагу у маркетиншком смислу и често је спортски успех прилика да се промовишу градови, региони и државе на најбољи начин. Промотивна улога спорта готово је немерљива. На далеким континентима Србију препознају преко успеха наших спортиста, пре него на неки други начин (Јевтић, 2013).

СПОРТСКИ ОБЈЕКТИ У СВЕТУ И ЊИХОВ ЗНАЧАЈ

Спортски објекти данас представљају врло важне елементе градске архитектуре, како због своје рекреативно-забавне улоге која утиче на целокупно здравствено стање становништва, тако и због све израженије могућности за велику финансијску добит. Током претходних пола века спортски објекти су претрпели значајне трансформације и врло често представљали оригинална решења, која су померала границе могућности и на многим другим пољима архитектуре (Брзаковић, 2012).

За организовање великих спортских манифестација потребна је одговарајућа инфраструктура јер се оне не могу организовати без функционалних и добро опремљених спортских објеката. Изградња спортских објеката може имати велику улогу у урбаном обнављању градова реконструкцијом или изградњом објеката на углавном до тада неприступачном или неискоришћеном земљишту.



Сл.11. Арена у Београду



Сл.12. O₂ арена у Лондону

Велики спортски догађаји и инфраструктура која остаје после њих пружа могућност локалном становништву за напредак у културним правима и социјалној интеграцији, другим речима обогаћује његове културне активности. Убрзава градњу спортских објеката и у другим градовима, повећава учешће у спорту што свакако има значаја на друштвени и физички утицај, на социјалну интеракцију приступ спортским објектима, промовише се здрав начин живота, укључујући повећану физичку активност и здрав начин исхране.

Изградњом спортских објеката град може да улепша своју средину са сталним поставкама објеката који су значајни за културу. На тај начин могу да привуку људе који нису заинтересовани искључиво за спортске догађаје.



Сл.13. Билбао, Шпанија



Сл. 14. Лондон, Уједињено Краљевство

Спортске дворане и стадиони заузимају у урбаној средини у којој настају прилично места и зато је значајно да квалитет те грађевине и њена атрактивност буду на подједнаком нивоу (сл.12, 13, 14). Инвеститори се из тог разлога врло често одлучују на прихватање радикалнијих архитектонских решења која могу постати главно обележје града у којем се налази. Оно што је

најважније спортски објекти треба да буду упечатљиви и примамљиви за посетиоце, јер поред музеја, спортски објекти су најпосећенији објекти у граду, независно од њихове примарне намене, привлаче својом атрактивношћу, што представља и битан туристички фактор. Наравно највећу улогу у изградњи таквих спортских објеката имају олимпијске игре које се сматрају најпрестижнијом спортском манифестацијом на свету. Тако не можемо а да не поменемо олимпијске комплексе у Токију, Риму, Минхену, који су изграђени после Другог светског рата и у то време представљали врло захтевне грађевине.

Спортски догађаји у појединим градовима и земљама допринели су да се неопходни пројекти заврше за много краће време него што би иначе њихова реализација трајала. Пример за то је метро у Минхену чија је изградња требало да траје 15 година, а завршена је за пет година, до олимпијаде у Минхену 1972. године, и дан данас служи као део транспортног система града. Свако спортско такмичење од изузетног значаја изнедри по неки велелепни спортски објекат.

Велика медијска пажња и заинтересованост великог броја људи за одређени спортски догађај треба искористити за добру промоцију и маркетинг. Посетиоци спортских догађаја носе са собом позитивна или негативна искуства која преносе људима у окружењу и тако врше позитивну или негативну рекламу на промоцију туристичке дестинације. После одржавања одређеног спортског догађаја постојећи објекти могу да се користе и у друге спортске сврхе, али и за културне и забавне манифестације.

Олимпијске игре које су одржане 1992. године у Барселони, имале су огроман утицај на економију Барселоне јер су привукле велике инвестиције у инфраструктурне пројекте који су допринели подизању животног стандарда грађана и направиле град још атрактивнијим за улагања у туризам. У Барселони је после одржавања олимпијаде повећана посећеност у наредним годинама за око 95%. Ово је прави пример како један велики спортски догађај може да промени туристичку перцепцију самог града.

У Пекингу су 2008. године одржане Олимпијске игре које су омогућиле Кини да преко организације олимпијских игара покаже своју економску и политичку моћ у неком другом светлу. Олимпијске игре одржане 2012. године у Лондону донеле су према извештају владине комисије профит од неколико милијарди фунти. Свечано отварање пратило је око милијарду људи.

У новије време дивимо се велелепном комплексу одрађеном за потребе Олимпијских игара 2008. године у Пекингу. Најимпозантнији део тог комплекса свакако је стадион „Птичје гнездо“ швајцарских пројектаната Жака Херцога и Пјера де Меурана (Jacques Herzog & Pierre deMeuron) (сл.15.).



Сл.15. Стадион „Птичје гнездо“



Сл.16. Тајван „Соларни стадион“

Имамо и примере изградње еколошких спортских објеката као што је соларнистадион на Тајвану (сл.16.). Његов капацитет је 55.000 места, а кров прекрива 8844 соларних панела који обезбеђују струје довољно за снабдевање 80% објеката у околини стадиона (Grimmer, Basauri, Beroš, 2009).

Осим за професионални спорт, данас постоји све већа потреба и за објектима рекреативног типа, посебно у пренасељеним високо урбанизованим градовима који ће имати вишенаменску улогу, где ће се људи после напорног радног дана рекреирати и уживати.

Данас је постала пракса и обавеза да изграђени спортски објекти све више имају мултифункционалну улогу, да осим за спортска такмичења служе и за одржавање, културних, едукативних и забавних манифестација.

Спортски објекти мора да се прилагоде насталој ситуацији и промењеним потрошачким навикама. Продавање историје и традиције, креирање зона ужитка, мултиплицирање забаве, повећање комфора и сигурности, брендирање производа и имена неке су од реакција спортских објеката (Biti, 2010).

Тако грађени спортски објекти су финансијски исплативији. Најбољи пример мултифункционалне дворане у свету јењујоршки Медисон Сквер Гарден („Madisson Square Garden“) и лондонска О2 арена, која је и најзаузетија арена на свету током године.



Сл.17.и18. *Madisson Square Garden (Њујорк)*

Могућност одржавања великог броја разноврсних догађаја лежи у флексибилности простора коју архитекта мора предвидети при пројектовању. Може се јасно утврдити да унапред стратешки испланирана изградња и експлоатација спортског комплекса упечатљиве архитектонске вредности може донети велику добробит средини у којој настаје и поправити њен имиџ. Може допунити архитектонску силуету града и постати незаобилазан објекат свим туристичким турама или манифестацијама разне врсте (Брзаковић, 2012).

ЗАКЉУЧАК

Спорт и спортско такмичење одувек су имали посебну улогу у животу људи. Подсредством медија данас њихов утицај континуирано расте, тако да спорт није више само вежбање, забава или разонода, већ све више постаје комерцијални производ. Спортски објектосим што имају спортско-рекреативну улогу данас представљају врло важне елементе градске архитектуре и пружају и могућност за велику финансијску добит.

Осим промоције коју град доживи захваљујући великим спортским догађајима, након завршетка повећава се интересовање за пословни и конгресни туризам, а томе доприносе велике хале и центри који се граде за потребе одржавања великих спортских догађаја. Развој најшире грађанске свести о важности телесног вежбања кроз цео XX век и почетком XXI века утицао је на развој архитектуре спортских објеката како у Србији, тако и широм света. Спорт је тренутно у Србији највећи туристички потенцијал и туристичка реалност. План је да се мотивише што више људи, да уђу у пројекте и да финансирају изградњу спортске инфраструктуре у Србији.

Данас постоји потребада осим за спортска такмичења спортски објекти служе и за одржавање разних културних, едукативних и забавних манифестација. Уколико имају мултифункционалну улогу финансијски су исплативији. Спортски објекти треба да буду примамљиви за посетиоце, да привлаче својом атрактивношћу, што представља битан туристички фактор. Спортски објекти који су изграђени у последње време имају велики значај и улогу са културног, друштвеног и социолошког аспекта.

Организовање великих спортских догађаја представља велики изазов за организатора који несме да разочара аудиторијум. Висок ниво организације оствариће велики ефекат на будућност и развој туризма у граду и земљи домаћина.

ЛИТЕРАТУРА

- Bartoluci, M.(2003).*Ekonomika i menedžment sporta*. Zagreb: Informator Zagreb i Kineziološki fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Biti, O. (2010). Sportski objekti kao objekti prijepora: gdje sve i kako trošimo (na) sport. *Studia ethnologica Croatica*, 22(1), 237-253.
- Брзаковић, М. (2012). Студија спортске архитектуре и могућности њене мултифункционалне употребе. Ниш: Грађевинско-архитектонски факултет. Необјављен магистарски рад.
- Fayos-Sola, E. (1998). The impact of mega events, *Annals of Tourism Research*, 25 (1).
- Вујовић, Б. (1974). Споменици културе на тлу Југославије, Београд: НУ „Стари Град“.
- Ђukić-Dojčinović, V.(2005). *Kulturni turizam*, Beograd: KLIIO.
- Jevtić, J. (2013).*Specifični uticaji olimpijskih igara na grad domaćina sa osvrtom na Olimpijske igre u Londonu 2012. godine*. Beograd: Univerzitet Singidunum. Neobjavljen magistarski rad,
- Grimmer, V., Basauri, L. & Beroš, A.D. (2009). „Lepota je napetost između dvije stvari“, *časopis Oris* broj 60, Zagreb.
- Grimmer, B. & Glažar, T. (2013). „Arhitekturu rade ljudi za ljude“, *časopis Oris* broj 79, Zagreb,
- Ilić, S. (1998). „Sportski objekti i tereni“. Beograd: Kultura.
- Ilić, S. (1994). *Istorija fizičke kulture – novi vek i savremeno doba*, Beograd: Fakultet fizičke kulture Univerziteta u Beogradu,
- Mitrović, M. (1984). „Fiskulturni objekti“, Beograd: Građevinska knjiga
- Weed, M. (2008). *Olimpik turizam*, First Edition, Elsevier Ltd, London
- Путник, В.(2012). *Соколски домови и стадиони у Београду*, Наслеђе pp. 69-73. УДК 725.835(497.11) ; 725.826(497.11)

Станковић, Ј. (2012). Културни туризам Србије. Ниш: Природно-математички факултет, Необјављен мастер рад.

Šuvaković, М. (2012). Istorija umetnosti u Srbiji XX,II tom, Beograd: Orion Art.

www.thegarden.com 29.09.2016.

www.istorijskirazvojsportskihobjekata.com 23.12.2016.

www.gradsubotica.co.rs/poslednje-gnjezdo-sokola 29.12.2016.

www.unesco.org, 26.01.2017

www.beogradskonaslede.rs, 01.01.2017

www.sport.novosti.rs, 27.01.2017;

www.kultura.gov.rs

<http://www.turizamzavasinaz.com/magazin/zanimljivosti/otkriven-podzemni-stadion-u-centru-rima/> 06.02.2017

THE ROLE OF THE SPORTS FACILITIES IN THE DEVELOPMENT OF THE ARCHITECTURE OF A CITY

Abstract: *In ancient Greece, physical education had a very important role - the competitions were very popular among the people, so they became an integral part of all the festivals. Even in that period, special attention was paid to the architectural aspects of the space and the possibilities that good and thoughtful architectural designs can bring to the facility and activity on the whole. In feudalism, after the collapse of ancient civilizations, physical exercise lost its spiritual dimension and was only used as military preparation. With the revival of the Olympic Games in 1896, there was a need for the construction of sports facilities in order to create better conditions for the competitors and achieve better results. Since that period, in the world, and later in Serbia as well, building sport facilities with amazing architectural solutions has started, and over time, they have moved the boundaries of architecture and engineering. Sports facilities that have been built recently have great importance and role from the cultural, social and sociological aspects and contribute to a large urban development of cities. Expanding accommodation capacities after holding sports competitions increases interest and provides opportunities for cities to be organizers of large, not only sports, but also cultural and business events. Sports facilities have contributed to the further development of not only physical culture, but also architecture. The culture of the host country is best represented through the opening ceremony of a sports event. This is an ideal opportunity to show the national culture to the world, as well as the hospitality and friendship of the people of the country hosting the event. Bearing this in mind, we can rightly say that sports facilities are an important part of the cultural heritage of a nation.*

Key words: *physical education, sports event, sports facilities, the architecture of a city.*

Мирјана Чутовић²³

Универзитет у Крагујевцу

Учитељски факултет у Ужицу

Бошко Миловановић²⁴

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ТЕОРИЈСКО И ЖАНРОВСКО РАЗМАТРАЊЕ БАСНЕ

Сажетак: У овом раду смо покушали да повежемо појам уметности са општим питањима науке о књижевности, уз посебан осврт на басну као део усмене књижевности. Проучавањем усмене књижевности, као неодвојивог дела науке о књижевности, даје се допринос бољем схватању процеса развоја књижевности, пореклу и развоју књижевних жанрова. Басна се сматра једном од најраспрострањенијих наративних форми и јавља се у готово свим културама и историјским раздобљима. Увиђајући значај наставе књижевности, која представља дуготрајан и систематичан поступак увођења ученика у бескрајне просторе књижевности, на свим нивоима образовања, а посебно на млађем школском узрасту, сматрамо да басни, као једном од најстаријих књижевних жанрова треба посветити више пажње, њеној интерпретацији, пручавању и приказивању сваког појединачног дела, а све у циљу изграђивања вредносних и естетских судова ученика.

Кључне речи: књижевна уметност, поетика басне, најстарији класични жанр, вредност и специфичност басне.

УВОД

Разматрајући улогу коју уметност има у људском животу многи изучаваоци уметности сматрају да се одговор на то питање може пратити још од античких времена. За Аристотела, уметност је, као и природа, покретачка сила у свету (Узелац, 2011). Свако уметничко дело има своју историјску и документарну вредност, али питање о вредности и функцији уметности не пита за вредност појединих уметничких дела. „Сва уметничка дела из прошлости дају нам право уживања и важе као норма и недостижни узор“ (Маркс и Енгелс, 1976).

²³ mirjana.cutovic@uf.kg.ac.rs

²⁴ bosko.lj.milovanovic@gmail.com

Усмено стваралаштво је старија првобитна форма и представља неодвојиви део науке о књижевности, а њено проучавање је „значајна брига сваког оног посленика у науци о књижевности који жели да схвати процесе развоја књижевности, порекло и развој књижевних жанрова и средстава“ (Велек и Ворен, 2004: 72). Књижевност се у свом настајању није јављала одвојено као посебан облик, већ је била спојена са другим уметностима, са песмом или игром. Многи аутори сматрају да је људски језик далеко сложенији и комплекснији од његове основне потребе за споразумевањем и наглашавају да је настао из песме (Ђурић, 1956; Martindale, 2007). Усмена књижевност води порекло још из оног далеког доба кад је почео да се ствара артикулисани говор. Читаве хиљаде година пре него што је почео да на неки начин бележи своје мисли, човек је памтио уметворевине, а оне су усменим казивањем преносене са поколења на поколење. У усменом стваралаштву књижевно дело коначан облик добија на сасвим други начин, уколико се о потпуној завршености дела уопште може говорити. Најранији почетни облик једне песме, приповетке, пословице, басне, ствара обдарени и књижевности склон појединац из народа, као и у писаној књижевности, али како се творевина преноси усменим путем, она се непрестано у мањој или већој мери мења, „идући од уста до уста расте и кити се, а кадшто се умањује и квари“ (Вук Стефановић Караџић, према: Ђурић, 1956). Проучавањем усмене књижевности значајно се доприноси бољем схватању процеса развоја књижевности, пореклу и развоју књижевних жанрова. Жанр басне постоји већ неколико миленијума зато што испуњава врло важну функцију као текстуална структура. Поглед на историју европске и светске књижевности, заиста нас упућује на Езопа, Федра, Бабријеа, као и на стваралаштво других баснописаца, а судећи по речима Виготског басна би се могла узети за претходницу свих књижевних жанрова и врста (према Милинковић, 2008).

Аутори који су се бавили истраживањим и проучавањем проучавањем различитих фолклорних образаца, облика и средстава у својим студијама су указивали на карактеристичне појаве у усменим књижевностима свих народа. Поред устаљених стилских обрта, општих места, истоветних почетака и завршетака, песнички израз прераста у део општег песничког језика. Теодор Бенфај (Theodor Benfey) у свом предговору *Панчантатри* из 1859. године изнео је основне ставове о међународној сличности народних прича и истакао да су се оне до X века нове ере преносиле

искључиво усменим путем, а после кроз литерарну традицију, уз континуирано живо усмено преношење нарочито у словенским земљама (Милошевић-Ђорђевић, 2006).

Како у уметничкој, тако и у народној књижевности, басна је прича у којој су главни јунаци животиње, али са очигледном тенденцијом да се у поступцима животиња открију и прикажу карактери људи. Књижевни историчари сматрају да је басна, по свом постанку, најстарија прозна врста усмене књижевности и да се развила из прастарих песама и игара (Abbeele, 2008; Bidu, 2013). Док се родовско уређење још држало, стваране су такве басне као што је стара вавилонска басна о коњу и бику који се препиру око достојанства својих родова. Међутим, басне у којима животиње или биљке бирају себи цара могле су настати тек пошто је настала држава. Ако се борба међу животињама одржавала у родовском друштву пре појаве имовинске неједнакости она је све више постајала слика сукоба између богатих и сиромашних, слика класне борбе. Створени су постојани типови лопова, насилника, експлоататора, отмичара, превртљиваца, угњетених итд. у лику појединих животиња (лисице, вука, лава, орла, змије, зеца и др.) и – ређе у облику појединих биљака. Упоредо са заоштравањем класне борбе расла је све снажније сатирична нота, за коју је алегорија била нарочито погодан вид изражавања (Станисављевић, 1985).

ПОРЕКЛО И РАЗВОЈ БАСНЕ КАО КЊИЖЕВНЕ ВРСТЕ

Басну убрајамо међу најстарије прозне врсте усмене књижевности (Perry, 1962), као једну од најраспрострањенијих наративних форми која се јавља у готово свим културама и историјским раздобљима, а осврт на њен историјат сеже до египатских папируса и античких песника (Самарџија, 2011). Маљковић сматра да је басна „жанр који траје кроз све епохе, а траје и данас“ (Маљковић, 2007: 29).

На граници филозофије и уметности од теоретичара, стваралаца па до интерпретатора, басне су често проглашаване извором и душом целог песништва (Црнковић, 1986, према Vidović i Fajš, 2015). У својим најједноставнијим облицима басна запажа природне појаве које се сталним понављањем намећу човеку као искуство које се може схватити у пренесеном значењу и тако уопштити. „Било каква фикција уз коју песник повезује одређену намеру назива се његовом басном“, пише Лесинг у свом делу *Fabeln und Fabelabhandlungen (Basne)* (према Abbeele, 2008).

Први запис басне може се наћи у Хезиодовом делу *Послови и дани* између IX и VIII века пре н. е. (Цветановић, 2013). То је басна о славују и јастребу који говори језиком насиља, и буквално и делима, исказујући презир према птици певачици. (Šmit, 1991, према Abbeele, 2008). Дело које је утицало на развој басне као књижевне врсте је *Панчатантра* дело из древне Индије. Мало је дела у светској књижевности која су стекла тако велику славу какву има санскритска класика, *Панчатантра*. Писана у јединственој индијској форми приче унутар приче, *Панчатантра* је, од давнина па све до данашњих дана, представљала извор мудрости образовања и забаве. Панчатантра, у преводу, значи „пет књига“. У тих пет књига један образовани Браним на себе преузима задатак да подучи три необразована принца преко прича које представљају принципе световне мудрости. Такозване „поуке“ ових прича се не ослањају на моралност; оне славе разбориту и практичну мудрост у питањима живота и управљања државом (Abbeele, 2008). Познатих баснописаца било је у различитим крајевима света. Читаоцима који се не баве књижевношћу, није битно да ли је Езоп живео од (620-560. године пре нове ере), где се родио (Атина, Египат, Етиопија) или негде другде и да ли је уопште стварна или измишљена личност. Битно је да басне које је стварао постоје и да су се усмено или у неком другом облику преносиле са колена на колено кроз векове, до времена успостављања писма, а потом путем књижевности као научне дисциплине. У Римском царству, Федар је први унео басну у римску књижевност и објавио прву систематизовану збирку на латинском језику. Пред крај старог века басне су имале велики углед, а у византијско доба добиле су веома угледно место у кући и школи, као подесно средство за васпитање и образовање.

На крају XV века Езопова басна појављује се у Немачкој у преводу Хајнриха Штајнхевела (1412–1483). Тринаест Езопових басни превео је 1530. године Мартин Лутер (1483–1546). У XVII веку Жан де Ла Фонтен (1621–1695) обрађује и продубљује Езопове басне у Француској (Милинковић, 2012). У Русији је И. А. Крилов (1769–1844) Езопове басне уздигао до највећих песничких вредности, угледајући се највише на Ла Фонтена (Секулић, 1977). У Немачкој је средином XVIII века стварао Готхолд Ефраим Лесинг (1729–1781), Енглеској Џон Геј (1685–1732), а касније басне стварају Толстој Лав (1828–1910), Џемс Тербер (1894–1961), а код нас Доситеј Обрадовић, који је преводио басне и давао им своја позната „наравоученија“, наиме поуке које се из њих могу извући.

Како је наш народ одржавао како економске, тако и дипломатске везе са хеленским народом, нема сумње да су нам многе басне дошле непосредно од њих. У манастиру Хопово Доситеј је читао рукописни зборник јеромонаха Спиридона Јовановића у коме се, поред осталих чланака, налази и тридесет шест Езопових басни. Доситеј у предговору својој збирци басана каже: „Басна је подобна ваздуху и води који, зато што се свуд и ласно имати могу, не чине се од какве цене, а у самој вешти најнужније су и најполезније на свету” (Обрадовић, 1963).

Од посебног значаја за српску књижевност је Доситејева књига *Басне* (1788) која је штампана у Лајпцигу. Књига је садржала 160 басни од којих је највише било Езопових. Доситеј их је преводио, прерађивао и додавао свакој наравоученије. Његова збирка басни показује, да он не врши само морално подучавање, већ се наширико сматра посредником у преношењу знања и искуства (Hodel, 2014). Он је желео да се „српска јуност” (Обрадовић, 1932) што је могуће шире образује, кроз различите приче о многим мислиоцима, о обичајима других народа, о сујевераним представама и сл. Ова широка знања можда у конкретном тексту понекад делују произвољно, али се у целисти, међутим, убедљиво уклапају у јединствену слику света (Hodel, 2014).

До научног интересовања за народне умотворине и басне код нас долази у XIX и XX веку. Најпознатије прераде народних басни су представљене у збирци *Народне басне* (1883) Вука Врчевића и збирка *Басне и приче у старини* (1920) Вида В. Вукасовића. И многи наши познати писци и песници за децу (Јован Јовановић Змај, Иво Андрић, Воја Царић, Душко Трифуновић, Десанка Максимовић и др.) су користили алегорију за преношење моралних поука у својим делима.

ДА ЛИ ЈЕ БАСНА ШТИВО ЗА ДЕЦУ ИЛИ ОДРАСЛЕ?

Басна је као књижевна врста одувек изазивала одређену дозу дивљења, како код деце тако и код одраслих, а својом специфичном структуром и формом знала да привуче пажњу читалаца, наводећи их да уоче поуку повезујући је са својим личним искуствима. Милинковић је мишљења да „иако је форма басне развијена на једноставном фабуларном току, њена елиптично-алегорична садржина поделила је мишљења књижевних критичара и теоретичара око питања да ли овај архаични жанр припада књижевности за децу или за одрасле” (Милинковић, 2012: 39).

Књижевни историчари сматрају да је басна лектира свих узраста и читалачких афинитета, само се може тумачити и интерпретирати на разне начине. Примена њених естетичких, мисаоних и дидактичких порука зависи од узраста којем се презентује.

Басне се често отписују због своје очигледне неистинитости (животиње које говоре, и сл.), док се са друге стране хвале због откривања скривених истина у облику животних лекција. Да је ово питање комплексно, види се већ у погледу на функцију басне у грчком контексту. Према Холцбергу (Holzberg, 2005, према Nodel, 2014) басне су у архаичној епохи грчке цивилизације, у којој, према Херодоту, живео и Езоп, биле обични утилитарни текстови. Јер "езопска прича" (*Aisōpeios λόγος*), како су звали ову врсту текста коришћена је од самог почетка хеленске књижевности до раног римског царства (II/III в.) само као наративна изјава у говорним и писаним текстовима у виду убедљиве реторичке форме (Jose, D'Anna, & Krieg, 2005; Nodel, 2014). Ово се такође није мењало када су састављене читаве колекције басни (*promptuaria*), које су углавном биле припремљене према врстама животиња, а служиле су говорницима, песницима и писцима као енциклопедијски материјал (Holzberg, 2005, према Nodel, 2014).

Доситеј Обрадовић у предговору својим *Баснама* указује на значај ове епске форме за васпитање деце и њихово логичко размишљање и даје предност басни у односу на друга књижевна дела јер их како он сматра могу читати и разумети сви, од највећих филозофа до необразованих људи; те да су први изданак и пород „чловеческога остроумија“, а ништа није погодније од њих да приволи децу да читају и да их натера на размишљање и закључивање. Што се чувених наравоученија тиче, она садрже „сву моралну филозофију и висока политическа правила“, а Доситејев наум је био да се кроз њих млади умови навикавају да о свему паметно и здраво мисле и суде, а у свачему „лаж од истине распознају“ (Обрадовић, 1932).

Познато је и то да су се књижевни аналитичари спорили око тога колико је оправдана примена басне и да ли има књижевну вредност. Русо је у свом Емилу устао против Ла Фонтенових басни, а Ламартин је сматрао да алегорија није погодна за децу. У својим размишљањима о баснама И. А. Крилова Исидора Секулић је дидактичну функцију басне одредила као својство које овај жанр кадкад чини нижом врстом књижевности (Секулић, 1977, књ. 8: 231, према Шаранчић-Чутура, 2015).

Ипак је басна одолела критикама, а њена маштовита структура, згуснут исказ, деци близак свет животиња, биљака и предмета, однео превагу. Досадашњи истраживачи, књижевни историчари, књижевни критичари, педагози, су мишљења да басна као једна од најстаријих књижевних врста у време свог настанка није била намењена деци, већ су служили као обични утилитарни текстови коришћени само као наративна изјава у говорним и писаним текстовима (Holzberg, 2005, према Hodel, 2014).

И поред тога што су басну високо ценили најистакнутији мислиоци и уметници хеленске културе, Аристотел је није споменуо у *Песничкој уметности*. Тек у својој *Реторици*, Аристотел истиче улогу и значај басне у свим сегментима живота говорећи да басне пристају беседама намењеним народу; добра им је страна то што је одговарајуће примере из живота тешко наћи, док се басне лако смишљају. „Њих, као и параболе, треба да смишља онај ко је способан да уочи сличности, што се лакше постиже изучавањем филозофије“ (Аристотел, 1987: 157). Платон у Протагори тражи од учитеља да даје деци песме „које садрже много моралних поука“ (према: Милинковић, 2012). Сима Цуцић се залагао у томе да су басне „првобитно писане за одрасле“ и да „нису за децу“ (Цуцић, 1951, према Милинковић, 2012), док је Слободан Ж. Марковић мишљења да се неке басне „морају прихватити као лектира младих, али не све“ (Марковић, 1973, према Милинковић, 2012). Ново Вуковић сматра да је „басна веома популарна у свету деце. Као таква она упућује на неку поуку и има два плана: буквални (који се односи на животиње) и алегоријски који се односи на људе“ (Вуковић, 1996: 268). Тихомир Петровић, тврди да је басна присутна на свим нивоима школовања почев од предшколског узраста до високошколских установа, те због тога заслужује пажњу како са становишта књижевноуметничке вредности, књижевно естетске вредности, књижевних теорија и историје, тако са становишта савремених методичких приступа у настави (Петровић, 2008). Многи савремени педагози приписују басни значајну „одгојнообразовну димензију. То је разлог што се ово књижевно штиво појављује већ у првом разреду основне школе, па и раније, да би ученика пратило током цијелог осмогодишњег школовања“ (Lagumdžija, 1991: 18).

Специфичност басне као књижевне врсте, огледа се у њеној вишеслојности тј. пренесеним начином изражавања, она захтева да читалац продре у њен најдубљи слој и досегне неку општеважећу истину. Алегорија је основа басне, „животиње у њој наступају као

типови људи одређених карактерних, сталешких или моралних особина“ (Solar, 2001: 80). У развоју друштва (робовласнички и феудални поредак) народ је у неравноправној борби с властима као оружје користио мудрост и лукавство те је смишљао приче у којима користећи животиње као актере, подвргава критици представнике владајуће класе тог времена. Тако, достојанствени али ограничени лав представља охولة владаре, лисица представља грађане и све оне људе који су се морали служити мудрошћу и лукавством приликом решавања насталих проблема, док неспретни и лакомислени вук представља тиранина (Чутовић, 2014). Сама преваленција форме, међутим, не искључује најшири могући скуп различитости у погледу претпостављених значења, пријема и значаја басне. Оне варирају од презриве помирљивости са улогом идиома дечије књижевности, преко залагања да се постане епитома народне мудрости, па све до педагошке употребе као идеолошког апарата у школским уџбеницима Европе XIX века и до критичког, па чак и револуционарног потенцијала басне да алегорички представи друштвене и политичке неједнакости.

Актуелност и поучност басне постиже се усвајањем истине, која ненаметљиво закупа мисли читаоца или слушаоца и својом кратком формом стоји на бранику човекове личности да поучи и опомене. Басна је развила своју врсту ликова тј. животиње које играју улогу људи. Свака животиња поседује изражену карактерну црту као што су: глупост, тврдоглавост, хвалисавост, брбљивост, лукавост, охолост, плашљивост, марљивост, тако да се „животињска прича“ у целисти преноси на карактер и понашање људи. Типично је да животиње задржавају сталност свог карактера, док га људи мењају према потреби. О томе најсликовитије сведочи чланак Долфа Стернбергера о „ликовима басне“. У том чланку аутор у басни о вуку и јагњету упозорава на лоше политичке прилике и истовремено расправља о суштини басне коју карактерише као непристрасну и слободну од интереса. „Басна исказује срж свијета (...) то је њена прва општа поука“. Стернбергер даље пише: „Басне чине залихе могућих односа моћи и права, каталог карактера или улога које ми можемо одиграти у људском друштву. А ми сами, ми појединци, мало смо вук, мало овца, мало лав, мало лисица, а мало магарац. Овисно о приликама“ (Стернбергер, 1941, 1987, према: Kunczik i Zipfel, 2006: 15).

ЗАКЉУЧАК

Басна је универзална књижевна врста, „не само по томе што је позната на интернационалном плану, већ и зато што су својом необичном фабулом и финалном поентом једнако привлачне за све узрасте“ (Цветановић, 2013: 18-19). За басну се може рећи да је сведочанство изворне мудрости народног духа и његовој вештини да се изрази у наизглед једноставној форми, а примерене су свим узрастима. Полазећи од претпоставке да је уметност један од најрепрезентативнијих израза културе сматрамо да образовно-васпитни рад, осим стицања знања, подразумева и формирање културних вредности које деца усвајају кроз систематично упознавање са уметничким делима. С обзиром да је басна заступљена на свим нивоима школовања почев од предшколског узраста па до високошколских установа, Петровић сматра да због тога заслужује пажњу како са становишта књижевноуметничке вредности, књижевно естетске вредности, књижевних теорија и историје, тако са становишта савремених методичких приступа у настави (Петровић, 2008). Њеном интерпретацијом могу се остварити директни поучни задаци. Суштина је тумачити басну као уметничко дело које својом лепотом и поетским вредностима ненаметљиво делује на естетску и васпитну, а самим тим и моралну страну дечје личности. Басна је одувек схватана као средство васпитања и подучавања деце, а која носи једну поуку, наравоученије. Дужина басне одговара интелектуалним и психофизичким могућностима деце. Деца воле да слушају и читају басне, о баснама се разговара, врши се упоређивање ликова из басне са стварним животом. Управо тај елеменат је основа за промишљање о ситуацијама у којима се налазе јунаци басне, о њиховим поступцима и о поукама које се могу извући из текста. Црно-бела техника уметничког обликовања помаже деци да пренесу уметничку равноту на стварност. Иако дете не разуме у потпуности универзалне поруке басне, оно посредством њених садржаја и јунака развија моралне склоности и интензивира вољне активности са циљем да се открије и схвати алегорија басне и њена аналогија са животом (Чутовић, 2015; Чутовић и Стакић, 2016; Стакић, 2012). Тиме се намеће велико поглавље у будућем истраживању утицаја басне на развој когнитивних способности код деце предшколског и млађе школског узраста. Ако се узме у обзир да се басном интензивирају

конативне способности код деце утолико ће нам басна по својој форми и садржини помоћи да утичемо и на когнитивне способности код деце, раније поменутог узраста. Уколико је дужина басне адекватна узрасту деце којој се интерпретира, једночинка или двочинка, и уколико су мотиви саме басне познати деци, утолико ће и прерада добијених сазнања бити бржа и економичнија.

Ако се крене од полазишта да су теоретичари још у античко доба поставили темеље проучавања књижевности, може се сматрати да је развојни пут теорија књижевности дуг. Сам Аристотел као и његови савременици, истицали су да свако уметничко дело, дакле и књижевно, има два основна својства, да „поучи и забави“. Басна као књижевна врста испуњава та два критеријума, јер је кроз историју, од њеног настанка до данас и налазила начин и успевала да задржи форму и интересовање многих књижевних теоретичара.

ЛИТЕРАТУРА

- Abbeele, van D. G. (2008): Fable, *HistoricalMaterialism*16 233–238 DOI: 10.1163/ 156920608X375026 <https://philpapers.org/rec/VANF-3>
- Аристотел(1987): *Реторика I, II, III*, Београд, Независна издања.
- Bidu, D. F. (2013): Analysis of creativity and creative context in oral poetry. *Journal of Languages and Culture*, 4 (1), 1–9. <http://www.academicjournals.org/>
- Velek, R., Voren, O. (2004): *Teorija književnosti*, Beograd, Utopija.
- Vidović, E., & Fajš, E. R. (2015): Teaching Fables in the Junior Grades of Primary School, *Revijaza elementarno iz obraževanješt*, 1-2., 133-146. https://pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2015_letnik8%20stev1-2/REI%208%201-2%2008.pdf
- Vuković, N. (1996): *Uvod u književnost za djecu i omladinu*, Podgorica, ITP „Unipreks“.
- Ђурић, В. (1956): *Постанак и развој народне књижевности*. Београд.
- Jose, E. P., D'Anna, A. C., & Krieg B. D. (2005): Development of the comprehension and appreciation of fables. *Genetic, social, and general psychology monographs*, 131 (1), 5-37. <http://dx.doi.org/10.3200/MONO.131.1.5-37>
- Kunczik, M., Zipfel, A. (2006): *Uvod u znanost o medijima i komunikologiju*, Zagreb, Zaklada Friedrich Ebert.
- Lagumdžija, N. (1991). *Basna u osnovnoškolskoj nastavi književnosti*, Zagreb, Školske novine.
- Маљковић, М. (2007): *Басна лектура мудрости*, Нови Сад, Змај.

- Маркс, К., Енгелс, Ф. (1976): *О књижевности и уметности: избор*, Београд, Рад
- Martindale, C. (2007): Response: Psychological Foundations of Literary Theory. In: JLTonline (20.03.2009) Persistent Identifier: urn:nbn:de:0222-000550 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0222-000550>
- Милинковић, М. (2008): Нацрт за периодизацију српске књижевности за децу. У Т. Росић (ур.): *Књижевност за децу у науци и настави*, Јагодина, Педагошки факултет у Јагодини.
- Милинковић, М. (2012): *Књижевност за децу и младе – поетика*, Ужице, Учитељски факултет.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. (2006): *Од бајке до изреке: (обликовање и облици српске усмене прозе)*, Београд: Друштво за српски језик и књижевност.
- Обрадовић, Д. (1963): *Басне*, Београд, Просвета.
- Obradović, D. (1932): *Dela*, Redigovao Miloš Ivković. Zagreb.
- Perry, B. E. (1962): Demetrius of Phalerum and the Aesopic fables, In *Transactions and Proceedings of the American Philological Association* Vol. 93, pp. 287-346 Johns Hopkins University Press, American Philological Association. <http://www.jstor.org/stable/>
- Петровић, Т. (2008): *Историја српске књижевности за децу*, Нови Сад, Змајеве дечје игре.
- Самарџија, С.(2011): *Облици усмене прозе*. Београд, Службени гласник
- Секулић, И. (1977): *Из страних књижевности I Сабрана дела Исидоре Секулић, књига, 7.*
- Секулић, И. (1977): *Из страних књижевности II. Сабрана дела Исидоре Секулић, књига 8.* Приредили Ж. Стојковић и М. Павловић. Београд: „Вук Караџић“.
- Solar, M. (2001): *Teorija književnosti*, Zagreb, Školska knjiga.
- Стакић, М. (2012): Васпитнообразовна функција басне на предшколском узрасту, у *Књижевност за децу и њена улога у васпитању и образовању деце предшколског узраста*, Врање, Учитељски факултет.
- Станисављевић, В. (1985): *Наша народна књижевност*, Горњи Милановац, Дечје новине.
- Uzelac, M. (2011): *Uvod u estetiku*, Vršac, Visoka strukovna škola za obrazovanje vaspitača.
- Hodel, R. (2014): *Raskršća književnog Juga: (od Dositeja do Mihajlovića)*, Београд: Филолошки факултет: Институт за књижевност и уметност: Ћигоја штампа.
- Цветановић, З. (2013): *Методичко тумачење басне*, Београд, Учитељски факултет

- Чутовић, М. (2014): *Методички приступ басни у млађим разредима основне школе*, Докторска дисертација Универзитета у Крагујевцу, Ужице, Учитељски факултет.
- Чутовић, М. (2015): Могућности моралног и естетског васпитања у настави српског језика и књижевности за ученике млађег школског узраста на примеру басне. *Књижевност и језик*, Год. LXII, (3–4), 377–388.
- Чутовић, М. Стакић, М. (2016): Примена савремених техничких средстава у настави српског језика и књижевности на примеру басне у млађим разредима основне школе. *Зборник радова Учитељског факултета Призрен-Лепосавић* Књ. 10, стр. 49–58.
- Šarančić Čutura, S. (2015): Од успаванке до убода у срце. Жупанчичев Цицибан у читању Исидоре Секулић, *Filološke studije*, 2(14), 241-256. Preuzeto s <http://hrcak.srce.hr/171504>

ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ И ЖАНРОВОЕ РАССМОТРЕНИЕ БАСНИ

Анотација: В данној статњи ми попустили сн свнзати поњатије искуства с обними вопросами научной литературы с особым акцентом на басню, как части устной литературы. Изучение устной разновидности литературы, как неотъемлемой части научной литературы, способствует лучшему пониманию процесса развития литературы, происхождения и развития литературных жанров. Басня считается одной из самых распространенных прозаических литературных произведений и встречается почти во всех культурах и исторических периодах. Признавая важность преподавания литературы, которая представляет собой долговременный и систематический процесс вовлечения учащихся в бесконечные литературные пространства, на всех уровнях образования и особенно в младшем школьном возрасте, мы считаем, что басне, как одному из старейших жанров литературы, следует уделять больше внимания, в частности ее интерпретации, с целью создания ценностных и эстетических взглядов учащихся.

Кључеве словa: литературноe искуство, поэтика басни, старейший классический жанр, ценностные и специфические отличия басни.

Снежана Перишић²⁵

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

ДЈЕТИЊСТВО И ПОЕЗИЈА ГРИГОРА ВИТЕЗА И НАИВНА ПЕСМА МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА – МЕТОДИЧКИ АСПЕКТ

Сажетак: У раду се бавимо анализом есеја Дјетињство и поезија Григора Витеза и Наивна песма Милована Данојлића са методичког аспекта, указујемо на значај поменутих есеја са књижевнотеоријског становишта у конституисању песме за децу као жанра и феномена детињства као тематског оквира у стваралаштву за децу. Увидом у оба есеја рад има за циљ да укаже на основне постулате у развоју модерне поезије за децу постављене у другој половини двадесетог века.

Кључне речи: детињство, поезија, наивна песма, игра, дете.

Као увод у живот, детињство представља категорију неисцрпног уметничког стварања за децу. Враћање детињству сваком песнику представља отвореност за лепоте света које одрасли временом изгубе из вида. Уметност средњег века није препознавала детињство као временску ни уметничку категорију, већ се као феномен стварања открило крајем шеснаестог века а његово препознавање завршило у седамнаестом веку. Након завршетка овог процеса, детињство постаје категорија којој се значајније посвећује пажња, посебно у књижевности. Дете и детињство, уметност настала инспирисана овим појмовима, постали су потврђени и одобрени у деветнаестом и двадесетом веку, остварили целовитост и право на самосталност и битисање. На дугом путу ка аутономности и особености књижевности за децу, посебно у српској књижевности за децу, од пресудног су значаја теоријски погледи појединих аутора, а међу њима су и есејски доприноси и студије Григора Витеза и Милована Данојлића.

²⁵ snezanaperisicmr@gmail.com

ТЕЖИШНИ МОТИВИ ПОЕТИКЕ ДЕТИЊСТВА У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ У ЕСЕЈУ ДЈЕТИЊСТВО И ПОЕЗИЈА ГРИГОРА ВИТЕЗА

Појава Григора Витеза педесетих година прошлог века указала је на особено и самостално поглавље поезије за децу. Његова поезија за децу унела је новине и отворила нове правце поезије ка модерним концепцијама. Иза Витеза као песника остао је богат лирски опус али и значајан допринос проучавања, тумачења и разумевања поезије за децу, описан у раду *Дјетињство и поезија*, објављеном 1969.године у часопису *Умјетост и дијете* у Загребу, насталом, по свој прилици, 1964.године. Поменути есеј истакнутог песника имао је за циљ да приближи, расветли однос детињства и поезије намењене деци.

Витез истиче да је детињство непресушни извор особене поезије и многи песници и други уметници, осећали су везе које их повезују са периодом детињства у њиховом стварању. Отуда да одрасли ствараоци константно осећају потребу да се врате детињству. Сама реч детињство побуђује много асоцијација на неисцрпну лепоту, „та ријеч има нечег што је само по себи један извор живих лирских жуборења у нама, као једна акумулирана снага којом смо заувјек цијепљени и која нас и даље чува од погубних рашчовечјења којима нам прете суровости живота“ (Витез 1969: 6). У поменутом есеју посебну пажњу привлачи сегмент Витезовог размишљања о смислу и важности дечје игре која представља оквир у стваралаштву многих писаца за децу и младе. Игра као вољна делатност ствара могућност детету да сагледа свет који га окружује у својој реалности које оно маштом мења, обликује и прилагођава свом бићу и потребама. Као тако дефинисана активност, увиђамо да је она врло сложена социјална и психолошка појава, на шта Витез скреће пажњу. Да ће се Витез бавити тумачењем игре као основне компоненте и ознаке поезије за децу назначио је и предговором збирке *Сто вукова* (1957) назвавши своју књигу поезије „...књигом игара. Могла би се назвати и књигом смијеха. Или – књига прољећа. Или – књига шума, поља и ливада“. Можемо увидети да Витез готово десет година раније истиче три одреднице света детињства и поезије за децу: игру, смех и природу. С обзиром да је феномен игре тешко одредив, Витез овде пре свега мисли на феномен лексичких игара, које разликује од дечјих игара у којима се дете сусреће са различитим предметима. Лексичке игре изискују нову активност детета,

психолошку активност, а не активност која захтева присуство и ангажовање неких предмета за игру. Саставни елементи овако дефинисане игре су стваралачки нагон, инвентивни дух, машта, случајност, неред, забава итд. У његовом стваралаштву присутна је игра која бива материјализована језиком и у језику и таква подстиче духовно ангажовање у предходно наведеним облицима.

Према речима Витеза, неограничена слобода је нужан предуслов за потпуно остварење сваке дечје игре и по тој неограниченој слободи постоје многе сличности између песника и детета. Свет детињства се одликује посебностима о којима се мора водити рачуна кад стваралац (песник или писац) жели да се обрати детету. С обзиром да нису усвојени и догматски нормирани *рецепти* нити *шаблони* како се пише поезија за децу, „још увек остаје да пјесму треба написати, да је она увијек једно мало ново откриће“, истиче Витез. Дојам појмова код детета је доста ограничен, а та ограничења се односе на знање које дете поседује. Дете не прихвата изграђене појмове „већ све изнова ствара, а то заправо ради и пјесник“ (Витез 1969: 6). Песника спутавају утврђене форме, правила и шаблони, знања и појмови.

Отуда је и настојање да се ствара и говори деци приступачно, лирским поетским језиком који одговара његовој природи, а за разлику од оних који потцењују поезију за децу говорећи да је „израз једноставности поетског изражавања“ (Обрадовић према: Марјановић и Ђуричковић 2007: 100) и да у њој мора постојати лакоћа, Витез истиче да она „мора бити једноставна и крајње приступачна. У томе и јесте једна од њених највећих тешкоћа, али и највећих врлина“ (Витез 1969: 7). Управо из тога полази и настојање и уметност стваралаштва за децу. Према мишљењу Витеза „то значи, с максималном једноставношћу, с ограниченим бројем појмова градити поетски свијет дјетињства, бити довољно атрактиван и умјетнички жив да дијете, нејискренији прималац поезије, може да прими“ (Исто 1969: 7). Лирски говор, истиче Витез, бива врло близак детету. Аутор ово закључује на основу дечјег сензибилитета коме одговарају „хумор, наивност, немогућности, персонификација, извртање смисла, претјеривање, игра“ (Исто 1969: 7). Дете себи непозната поднебља осваја само и тако шири своја сазнања и видике. То што дете воли игру, парадокс, хедонизам и остале сегменте поетике књижевности за децу, не значи „исто што и збрку, случајност, нејасност, недотјераност што било трућање“ већ Витез истиче да дете „воли да је пјесма формално дотјерана до савршенства, тражи јасност

концепције, приступачност, тј. да се све то може везати уз свијет његових појмова, да хумор може наћи одјека“ (Исто 1969:7). Тако долазимо до закључка да дете преко поезије која је за њега стварана, доживљава поетско обраћање одраслих. Самим тим је на песницима одговорност да квалитет поетске говорне спреге одговара дечјем бићу и његовој способности за поимање поезије. Песник мора увидети да је потребно играти се и довијати на разновразне начине да те дете не одбаци, да те може својим сензибилитетом и духом прихватити.

Посебан простор у овом есеју заузима Витезово указивање на значај народних умотворина које привлаче пажњу детета још од најранијих дана детињства, те песник указује да је пишући за децу полазио од народних извора и личних доживљаја из детињства, да се то може осетити у многим његовим песмама. Витез је с пуним правом имао поверења у народно стваралаштво које „прати дијете од његовог најранијег доба, кад још не разумије говор одраслог, па даље на његовом путу у живот“ (Исто 1969: 7).

Да би зашао у дечји чаробни врт народни стваралац је тражио погодне речи које дете „може својим невидљивим, ванредно осјетљивим радарима осјетити и прихватити“ (Исто 1969: 8). Народни песник се на почетку деци обраћао успаванкама које за Витеза представљају „први поетски говор одраслога малом дјетету којему се још не може обраћати рационалним језиком“ (Исто 1969: 8).

Иза успаванки долазе танушаљке, цупаљке, разбрајалице, бројалнице, брзалице и други облици народних умотворина којима народни стваралац прилази духу детета. У поменутих народним врстама „наступа дете као сам свој стваралац за своје потребе, према својој жељи, не обраћајући се на логику и искуство одраслих“ (Исто 1969: 8). Народне умотворине, као кратке игре речима, које бивају посебно пријемчиве деци нудивши им спонтану и несвакидашњу игру речима бивају израз „највеће стваралачке слободе и неспутане разиграности“ (Исто 1969: 8). Спонтана и специфична народна поезија је својеврстан уводничар у игру. Аутор поново истиче шире познато проматрање у књижевности за децу, да се дечја игра не исказује само кроз вид физичког ангажовања, она је „свестрани начин дечје активности...озбиљан начин дечјег рада и у физичком и у психичком смислу“ (Исто 1969: 8). Размишљајући о народним умотворинама као посебним играма речима, која код деце може изазвати разноврсне асоцијације, песник је „посебно указао на смисао и лепоту лексичких игара које богате дечју машту и развијају њихов дух, шире њихова сазнања, из

чега произилази закључак да игра у развоју детета има важан гносеолошки значај“ (Обрадовић 2005:318).

Витез се у есеју уједно дотакао и хедонистичког аспекта игре који је присутан у народним творевинама: „да би се могао на тај начин обраћати дјеци, да би могао заћи у дјечји чаробни врт, народни стваралац је проналазио погодне ријечи, магичне ријечи, ријечи „сезаме, отвори се!“ (Исто 1969: 8). Деца од народних умотворина не очекују превише. Од разбрајалица се очекује да буду „жива игра речима, игре у којима има ритма и музике“ јер децу посебно окупира тајна бесмислених речи. Осим разбрајалица треба указати на песничко велико поштовање загонетки за које је истакао да „носе у себи нешто дјечје душе“ и имају за циљ да изазову радозналост духа детета и целокупно ангажовање. Осим истицања ових народних умотворина, Витез у есеју говори и о другим народним врстама „које је народни стваралац у првом реду њима намјенио“, пошалице, ругалице, набрајалице. Као што се може увидети, многе народне врсте повезује игра која омогућава низ речи, смислен, оваплоћен на игри. Поменута веза игре „даје карактер свему тако свему таквом народном стваралаштву у свијету, јер је то суштинска особина дјечје психе, а народни стваралац се показао као најбољи психолог и најсуптилнији песник дјетињства“ (Исто 1969: 8). Аутор истиче да се не треба бојати да ће деца у дружењу са поменутим врстама народне књижевности, изгубити осећај за реалност „јер у таквој игри она она још чвршће стају на тло, она знају (или не знају, свеједно је) да је то само игра у којој дух постаје само поузданији“ (Исто 1969: 8). У народној књижевности игра је задржала свој првобитни и прави облик без страха пред логичким и граматичким правилима. Слобода у игри „и у стварању облика ријечи“, без поменутог страха, „презрела је нормално, усудила се пријећи уобичајене границе својом игром која је једина сврха. Она је недоступна објашњењима“ (Исто 1969: 8). Григор Витез у свом есеју несвакидашње изражава и чуђење за неразумевање одраслих када су у питању разбрајалице и други кратки нонсенсни текстови. Осим изражавања незадовољства по овом питању, Витез не подржава ни тзв. *готове* или *савршене* играчке за децу које „поткрадају и сиромаше дечју имагинацију“ истиче Обрадовић у свом раду *Игра у основи поетике Григора Витеза*.

Трећи део есеја *Дјетињство и поезија* представља историјски преглед развоја књижевности за децу у појединим земљама и књижевним периодима, док су завршне реченице есеја посвећене

бајци и контраверзама које су је пратиле када су у питању њени утицаји на душевни развој детета.

Уколико се погледа Витезово стваралаштво, може се увидети да је осим мотивске повезаности са народном књижевношћу, песник прихватио и поступак народног певача. „Ослањајући се на мотиве народних умотворина и користећи облике изражавања у народном песништву, он је градио архитектонски и језички сложенију поетску зграду, односно представу“ (Марковић 1987: 27). То се може приметити у његовим краћим остварењима и у загонеткама и разбрајалицама, у којима се може увидети основна повезаност игре и народне књижевности. Одувек посматран као песник који ће продужити стваралачку нит Змаја, као песник детињства који мотиве за стварање црпи из народне књижевности, Витез је поставио нову поетику песме као жанра, са основним обележјем игре и детињства, која ће тек након његове смрти доживети свој врхунац.

КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКА РАЗМИШЉАЊА О КОНЦЕПТУ НАИВНЕ ПЕСМЕ У ИСТОИМЕНОМ ЕСЕЈУ МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА

Милован Данојлић је српску поетску мисао обогатио новим и сложеним песничким изразом и по много чему преставља несвакидашњег ствараоца. Не само због разноврсности жанрова у којима се остварио, већ и по сазнањима да је многе писце, песнике и њихове поетике тумачио у бројним есејима и огледима. Један од есеја који је значајан за теоријско проучавање фономена песме за децу јесте и *Наивна песма*, објављен 1976.године. Трагајући за „врховном једноставношћу, открио задовољство изражавања у кључу званом дечја песма“ (Данојлић 1999: 405), где се може уочити да песник и тумач овде нормира, одређује врсту књижевног стваралаштва која ће бити доступна свима, одраслима и деци. У ту сврху „упоредо са терминима песма за децу, и дечја песма, Данојлић за то нешто живо и доживљено једнако користи и термине наивна песма и тзв.дечја поезија“ (Делић 2013: 265).

Као што се може уочити, различито именовање, али и виђење Данојлића да нешто буде свима јасно, одређује „доста растегљиве границе и оквири оне песме која се често (и на силу бога) гура у узрасне забране“ (Исто 2013: 265). Управо то *гурање* је оно што Данојлић не прихвата, па тражи и гради песму која ће свима бити јасна и прихватљива, без обзира на узраст рецепијента. Данојлић у

првобитном есеју, насталом пре објављивање читаве студије о феномену наивне песме истиче да оквири његове расправе јесу дечја песма и критика дечје песме, дефинишући потребу проучавања као неминовност, „јер је ово тема која се врло често оживљава у нашим публикацијама, али да се самим тим ствари и не померају много напред“ (Данојлић 2004: 39). Иако се дечја песма противи омеђавању и уоквирењу, аутор поставља питање: „да ли епитет дечји изражава њену суштину или њену намену или и једно и друго?“ (Исто 2004: 39). Иако дечја песма представља већ обликовану форму, треба се запитати да ли естетику дечје песме одређују обзирања на дечје могућности или упућивања песме на одређеног читаоца, одређеног бројем година? Управо због естетског резултата дечје песме „циљ ове *расправице* је да покаже посебност стваралачког процеса у којем дечја песма настаје, и да, укаже на неке погодбе од естетског и теоријског значаја“ (Исто 2004: 40).

Указујући на задатке *расправице*, умањујући самом речју свој допринос у проучавању, аутор истиче да се тек недавно, иако је у питању период од једног века, облик дечје песме издвојио и од тада самостално битише на маргинама књижевног проучавања. Сама потреба аутора да покрене ову расправу указује на неопходност да се песма за децу расветли, дефинише и замисли „у ком правцу би се она могла развијати а да остане оно што јесте“ (Исто 2004: 41).

Позивање на специфичне могућности читалачке публике најлакше може изазвати забуну, истиче песник, јер се тако најпре може угрозити слобода стваралачког концепта и замисли песника. Многобројни „слаби ствараоци који су се намножили у овој од критике недовољно надзириваној области“ (Исто 2004: 43) навело је многе да се удаље од ове *ниже* врсте песме.

Аутор велики део свог есеја посвећује управо питању приближавања *озбиљне* и *наивне* песме, њиховом сајединству, могућем помирењу и проналажењу заједништва у домену естетике. Поменувши дете као читаоца поезије, Данојлић истиче да је од посебног значаја проматрање његових жеља, потреба а посебно могућности. Потребно је усмеравати дете у потреби за читањем, али не и ограничавати како то најчешће одрасли и чине, очекивајући да се читалачке потребе најмлађих развијају као и код одраслих. Улога одраслих, дакле, може варирати од притиска до подстицаја. Песма за децу тако може наићи на одличну рецепцију код њих, али то њу не потврђује нити оповргава већ само значи да је за њено прихватање довољно и „дечје поимање ствари“. Песма се

„с њим донекле рачуна, однекле га усмерава, зачаравајући дете привидом потпуне разумљивости, игром, ритмом, језиком“ (Исто 2004: 48).

Данојлић у свом есеју истиче и чињеницу да су се проучавањем дечје песме бавили само педагози који су проучавање у потпуности поједноставили тако да је бит песме остала нетакнута, а да књижевна критика није „стигла да се бави“ појавом песме за најмлађе па је она остала неодређена и недефинисана.

У циљу ближег одређења дечје песме и њеног начина живљења, Данојлић (2004: 49) истиче следеће:

Оно чиме нас дечји песник осваја јесте неочекивана, изненађујућа моћ непосредног поетског осмишљавања: фабула увек тежи извесном логичком реду и току, ограничавајући на тај облик. Њен подстицај може бити пука игра речи или каква друга, сасвим ирационална ситуација – дечја песма ће око тог надахњујућег језгра увек покушати да исплете једну логичну причицу, да то језго угради у умирујућу конструкцију, да свему а нарочито ономе што је неухватљиво, одреди главу и реп.

У наводима из есеја може се видети како песник приступа дечјој песни без примеса формалистичких подређености. Владимир Миларић у свом раду *Сигнали сунца* истиче да Данојлић „дечјој песни приступа као песни...која није опосредована педагогијом“ (Миларић према: Марјановић и Ђуричковић 2007: 189).

Есеј такође изучава и термилошко одређење песме за најмлађе (Данојлић 2004: 50).

Особина ових песама – не циљ, не задатак – јесте да су доступне деци. Садржајем и техником, те су песме у начелу блиске детету. Али, и из једног другог разлога, назив *дечје песме* добро им одговара. Тај назив, наиме, може да значи: песма у дечјем добу свога живота, песма-дете, песма која није преузела одговорност за судбину света. Појам *песма за децу* мање је прецизан, може обухватити све што је, на било који начин приступачно детету, а чисто *дечју песму* одређује одвећ сврховито, према детету у облику које она нерадо прихвата.

Да би се избегли могући неспоразуми везани за сложени однос између деце, књижевности која је за њих написана и песника, Данојлић даје прецизнији термин – наивна песма, чиме указује на неку врсту удаљености у односу на друге жанрове књижевности и тиме избегава тензију која проистиче из напоредног односа деце и одраслих.

Валентина Хамовић у свом раду *Наивна песма Милована Данојлића или поетика чистог духа* (2013: 313) истиче да је песник „из жеље да се, на сасвим нови начин, формулише схватање о песничком изразу који је, у много чему, близак ономе што се до тада називало поезијом за децу, произишла су изразито наглашена рашчлањења између њих“. Према наводима песника „ми дистингуирамо дечју песму од песме за децу (Данојлић 1963: 121); „Особина ових песама – особина а не задатак – је та, да су темама, садржајима и средствима *уснут* доступна деци“ [...] Тачно да је дете, то јест мали човек, најчешћи читалац дечје поезије, но однос крвне везе између детета *in concreto* и дечје песме као такве, потпуно искључен“ (Данојлић 1960: 8).

Носећи у себи дечји дух и поимање стварности, дечја песма се обраћа детету као сопственом пандану, због тога свој назив и не дугује деци колико детињству као периоду, „детињству света, па и детињству саме поезије“ (Хамовић 2013: 314). Тако посматрано подручје наивне песме могло би се посматрати као појам који је шири од појма саме књижевности за децу, јер то што се она по имену обраћа детету је „ствар шифре, један од многих опростивих трикова уметности“, истиче Данојлић (1960: 8).

Четврти део есеја песник посвећује расветљавању основних разлика између модерне песме уопште и дечје песме. У овом делу аутор говори о постојању бројних песничких школа и песничких система чија бројност говори о томе како су филозофска, политичка, морална и естетска питања овладава поезијом. У циљу објашњења озбиљне угрожености *песниковања* аутор истиче да је оно „коме је корен у игри и радосном сазнавању, постаје све више трагично озбиљна работа“ (Данојлић 2004: 54). Развој модерне песме, истиче аутор, у великој мери о одређено одбијањем поетике романтизма, јер није пристао на сентименталност, заносе и дубока узнемирења душе. Само је дечја песма пристала да од ове епохе прихвати добре особености. Наиме „нашавши се по страни, она послушкује и једно и друго искуство; њој пристају и романтичарске навике и антиромантичка трезвеност“ (Исто 2004: 55).

Осим тога, од посебне је важности искрени тренутак настанка дечје песме. „Тренутак у којем песма свесно одустане од врховне, дакле неоствариве пуноће, кад се повуче из поднебља у коме су, чини се једино могући озбиљни књижевни напори, кад јој је непосредно поетско осмишљавање учини привлачније од свих висина до којих би могла допрети - тренутак је настанка дечје песме“ (Исто 2004: 55). Оваква поезија задржава најважније

елементе у себи – јасно дефинисан повод стварања, игру, машту, хедонизам, у својој основној појавности. Појам који Данојлић уводи у ову полемику јесте и појам *неуспелих песника*, недовршених. Снага и ангажованост недовршених песника је нестабилна, они се плаше од опасности која једну игру претвара у у труд вишег значења, у труд за настанак дечје песме. Појам *неуспелих песника* не треба изједначавати са појмом лоших песника. *Неуспели* песник поступа паметно, свој несавршени таленат *пакује* у форму, даје му оквир и умереност, док лоше песнике поетика лишава успеха, оставља их недовршених дела. „Њихове су творевине полупрерађевине, а претенциозност без пуног покрића им шкоди, разобличује их у промашају“ (Исто 2004: 57). Оно што одликује дечјег песника је управо то чување од застрањивања, пажљиво чување оног што поседује и адекватно га обликује и распоређује.

Наредно поглавље есеја говори о опстанку и битисању дечје песме, у коме аутор истиче да су њеном осамостаљењу допринела деца јер су је прихватила, мада и да нису аутор сматра да би она постојала у домену хумора. Иако је модерна песма херметичког својства, наивна песма је „огољена а истовремено и врло строго осмишљена, ограничена“ (Исто 2004:59). То јој омогућава постојање хумора, игре и других поетских елемената, ипак јој даје могућност за бављење озбиљним темама попут социјалног статуса. Мада је хумор стална поставка дечје песме иако није увек директно у њој изложен али ипак изазива осмех на лицима реципијената.

Иако већ одређена као песма дечјег карактера, и названа дечјом песмом она ипак бива врло радо прихватана и од стране одраслих. Данојлић истиче да „она примерена колико дечјем искуству, толико ако не и више, и могућностима поетског доживљавања многих одраслих. Уопште ако води рачуна о читаоцу биће да су јој одрасли за то захвалнији од деце“ (Исто 2004: 61). Из овакво постављеног односа песник поставља прави однос између песме и детета. Истовремено истиче да да оваква песма трага за дететом у сваком одраслом читаоцу. Иста је ситуација и са хумором као главним маркером дечје песме. У дечјој песми он се манифестује кроз „свој унутрашњи, ирационални, лирски разлог битствовања“ док се у песми за одрасле он јавља као „прелив, одблесак, као вид сложене стварности“ (Исто 2004: 65), док је у наивној песми наивност и неисквареност сама по себи тежња.

**ДОПРИНОС КЊИЖЕВНОТЕОРИЈСКОЈ МИСЛИ ЕСЕЈИМА
ДЈЕТИЊСТВО И ПОЕЗИЈА ГРИГОРА ВИТЕЗА И НАИВНА
ПЕСМА МИЛОВАНА ДАНОЈЛИЋА**

Поезија као сложена уметничка форма која под један именитељ ставља елементе човекове интелектуалне и духовне сфере, оправдава своје постојање сопственом естетском категоријом. Управо овој лепоти посвећени су и есеји *Дјетињство и поезија* Григора Витеза и *Наивна песма* Милована Данојлића. Као што смо у предходно написаном изнели особености детињства као ванвременске категорије за децу, истакли значај исте у стварању за најмлађе и скренули пажњу на ангажовање Витеза у свету поетике, тако смо подједнаку пажњу посветили и књижевнотеоријском обраћању Милована Данојлића о феномену дечје (наивне) песме.

Иако у временском размеђу од седам година, оба есеја су на несвакидашњи начин обележила и усмерила развој поетске нити у националној књижевности за децу. Посматрајући феномен детињства кроз поетику и жанр дечје песме, у самом периоду који бива кључан за развој истих, оставља велики и значајан траг у теоријском проматрању постулата на којима се касније градила савремена поезија за најмлађе.

Иако се у књижевности за децу јавио релативно касно, Витез је остварио плодно песничко дело, које својом поетиком представља везу између традиционалног и модерног певања. Постхумно објављен есеј *Дјетињство и поезија* поменутог песника сјединио је његова промишљања о феномену детињства и поезије. У есеју, Витез говори о игри као „тежишном мотиву“ (Милинковић 2013: 8) поезије, дефинишући кроз њу целокупну поетику и поетски миље свог стварања. Не гововоривши о игри као о искључиво физичкој активности, већ ангажовању интелектуалне сфере детета, Витез велику пажњу посвећује лексичким играма, играма речи. Он је знао да деца, захваљујући безграничној машти, осмишљају разноврсне игре које шире границе њихове маштовитости, дају јој снагу и покрет. „Дете може из свега да избије, извуче своју игру“ (Витез 1969: 8). Поетика игре која се испољава у свим формама, у есеју блиско бива повезана са кратким народним врстама попут разбрајалица, брзалица и пошалица, које заузимају значајно место у теоријском тумачењу Витеза али и основну подлогу његовог песничког израза. Као такво, његово песништво бива доступно и јасно деци, а његово схватање поезије

као детињства омогућава аутору да „негује реализам који нуди објективну фиктивност, померене и удвојене линије“ (Петровић 2001: 358).

Специфичности на које Витез указује јесу управо оне које се везују за уобличавање поезије, која не трпи шаблоне нити готове концепте стварања. Ту увиђамо сличности са теоријским ставовима Милована Данојлића изнесеним у есеју *Наивна песма*. „Један од основних постулата пројекта наивне поезије Милована Данојлића садржан је у усредсређењу на књижевни израз којим ће се активирати „дечје у природи и човеку“ (Хамовић, 2015: 88). Слобода стварања и изграђивања поетске нити за децу је управо оно што феномен детињства преточеног у наивну песму, повезује. Шта год била тема певања и размишљања, Данојлић полази од детета и његовог схватања света. Оно што је необично, а уједно и врло значајно је то што се „малом адресату не обраћа као нужном услову за успостављање кореспонденције, већ као имагинарном читаоцу“ (Петровић 2001: 390). Уместо израза „спустити се на дечји ниво“, који је свакидашњи када је реч о песми за децу, Данојлић ће употребити свој „уздићи се до детињства“. У овој супротности се огледа приступ детету и наивној песми. Према његовом надахнућу песма за децу представља „спонтани и предиспонирани говор намењен деци“ (Марјановић 2000: 219), где се Данојлићева песма посматра као разговор између песника и живота, песника и детета. Зато је за њега детињство „вечна категорија“ (Миларић према: Марјановић и Ђурчковић 2007: 191).

Може увидети да је детињство непресушан извор изградње стваралаштва за децу, а наивна песма један од облика у којима се детињство јавља. Тако детињство постаје и остаје ванвременска категорија а тзв. наивна песма, иако није искључиво инспирисана детињством као феноменом, ипак има њега за императив.

ИЗВОРИ

Витез, Гитез. *Дјетињство и поезија*. Загреб: *Умјетност и дијете*, 2(3), (1969): 6 – 12.

Данојлић, Милован. *Наивна песма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 2004.

ЛИТЕРАТУРА

Данојлић, Милован. *Дечје у човеку и детету. Прави лик дечје песме*. Загреб: Књижевна трибина, 1960.

- Данојлић, Милован. Ка стварном разумевању дечје песме. *Летопис Матице српске*: Нови Сад, 1963, год. 139, књ.393, св. 2 – 3.
- Делић, Јован. Маргиналије уз Данојлићеве есеје о српским пјесницима: Прилог експлицитној поетици. Јован Делић и Драган Хамовић (ур.). *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*. Београд – Требиње: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду - Дучићеве вечери поезије, 2013, 35 – 49.
- Јовановић, Александар. *Како предавати књижевност*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, 1984.
- Марјановић, Воја. *Књижевност за децу и младе*. Београд: Виша школа за образовање васпитача, 2000.
- Марковић, Слободан. Ж. *Однос Григора Витеза према књижевној традицији*, Загреб: *Умјетност и дијете*, 1 (2), (1987): 22 – 38.
- Миларић, Владимир. Сигнали сунца, у: Марјановић, В., и Ђуричковић, М. *Књижевност за децу и младе у књижевној критици 2*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, (2007): 189-195.
- Милинковић, Миомир. *Моћ изгре, боје и звука у поезији за децу Григора Витеза*, Јагодина: *Узданица*, 10(2), (2013): 7 – 16.
- Обрадовић, Славољуб. *Књижевност за децу 1*, Алексинац: Виша школа за образовање васпитача, 2005.
- Обрадовић, Славољуб. Игра у основи поетике Григора Витеза, у: Марјановић, В., и Ђуричковић, М. *Књижевност за децу и младе у књижевној критици 2*, Алексинац: Висока школа струковних студија за васпитаче, (2007): 96-106.
- Петровић, Тихомир. *Историја српске књижевности за децу*. Врање: Учитељски факултет, 2001.
- Хамовић, Валентина. Наивна песма Милована Данојлића или поетика чистог духа. Јован Делић и Драган Хамовић (ур.). *Песничко дело и мисао о поезији Милована Данојлића*. Београд – Требиње: Институт за књижевност и уметност, Филолошки факултет Универзитета у Београду - Дучићеве вечери поезије, (2013): 309 – 331
- Хамовић, Валентина. Слика детињства у наивној поезији и прози Милована Данојлића, Београд: *Иновације у настави*, 28(4), (2015): 88 – 92.

DJETINJSTVO I POEZIJA OF GRIGOR VITEZ AND NAIVNA PESMA OF MILOVAN DANOJLIĆ - METHODIC ASPECT

Summary: *In this work we deal with the analysis of essays *Djetinjstvo i poezija* by Grigor Vitez and *Naivna pesma* by Milovan Danojlić from the methodical point of view, pointing to the importance of the mentioned essays from the literary theoretical point of view in the constitution of a song for children as a genre and childhood phenomenon as a thematic framework in creativity for children. By examining both essays the work aims to point out the basic postulates in the development of modern poetry for children set in the second half of the twentieth century.*

Key words: *childhood, poetry, naive song, play, child.*

ПЕТИ ДЕО
ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНЕ НАУКЕ

Слободанка Секулић
Небојша Живић

Слободанка Љ. Секулић²⁶

Универзитет у Крагујевцу

Природно математички факултет, Институт за Биологију и Екологију,
Небојша В. Живић²⁷

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици

Природно-математички факултет у Приштини – Косовској Митровици

ФАУНА СТОНОГА (MYRIAPODA) ОКОЛИНЕ ЛЕПОСАВИЋА (СРБИЈА)

Сажетак: У овом раду смо идентификовали врсте *Myriapoda* које настањују подручје околине Лепосавића. Рад је заснован на подацима са теренског рада у циљу да се утврди разноврсност стонога на неиспитаном подручју југа Србије. Сакупљани организми су величине преко 2 mm. У циљу сакупљања ових организама користили смо методе сакупљања материјала, конзервирања (70% алкохол) и детерминисања. Врсте забележене овим испитивањима по први пут регистроване за подручје Републике Србије. Разлог томе није што их нема, већ је то потврда мале истражености ове фауне. Зато је овај рад допринео бољем познавању дистрибуције фауна *Myriapoda* у неистраженим областима Републике Србије и региона Европе.

Кључне речи: *Myriapoda*, *Chilopoda*, *Diplopoda*, Лепосавић, Србија.

УВОД

Богатству живих облика доприносе и бескичмењаци чија се разноврсност процењује на око 97% од укупног животињског света, док 70% бескичмењака чине зглавкари [1]. Ова велика група живих облика заступљена је у различитим екосистемима, како воденим тако и копненим. Територија Републике Србије, као део Балкана се одликује богатством различитих врста терестричне фауне бескичмењака. Међу њима посебно је интересантна група *Myriapoda* или стоноге. Група *Myriapoda* представља терестичне облике који живе у различитим екосистемима, земљиштима, стељи, испод камена, у пукотинама стена. Активне су ноћу а дању

²⁶ slobodanka.sekulic89@gmail.com

²⁷ snezanaperisicmr@gmail.com

се сакривају. За разлику од инсеката немају восак и нису водоотпорне, стога живе у влажним стаништима избегавајући светлост, екстремне топлоте и хладноће. Њихово микростаниште је повезано са физичким факторима. Њихову географску дистрибуцију регулише и присуство других животиња, као и геолошка историја и клима. Прва истраживања фауне Мугіарода започета су почетком двадесетог века. Пионирске студије многих аутора [4-7] дале су значајан допринос познавању ове групе, као и истраживања која су вршена у другој половини двадесетог века [8-17]. Истраживања Мугіарода наставила су се и током двадесет првог века. [18-22]. Увидом у литературу и на основу наших података може се константовати да подручје општине Лепосавић није довољно испитано. Због тога је циљ овог рада био да се утврди састав и дистрибуција фауне Мугіарода у неистраженом региону Лепосавића и његове околине и тиме допринесе познавању разноликости и дистрибуције ове групе у Републици Србији и општем диверзитету у Европи и свету.

МАТЕРИЈАЛ И МЕТОДЕ

Фауна групе Мугіарода сакупљана је на територији Општине Лепосавић која обухвата планинску област Копаоника и уску траку ибарске долине од села Доња Каменица на југу, до Бистричке реке на северу. Географски припада Јужном и средишњем делу ибарско-копаоничког краја, а административно-политички Косову и Метохији (слика 1). Током теренског рада од 20.08.2012. до 01.11.2012. године обрађено је 10 локалитета (табела 1).

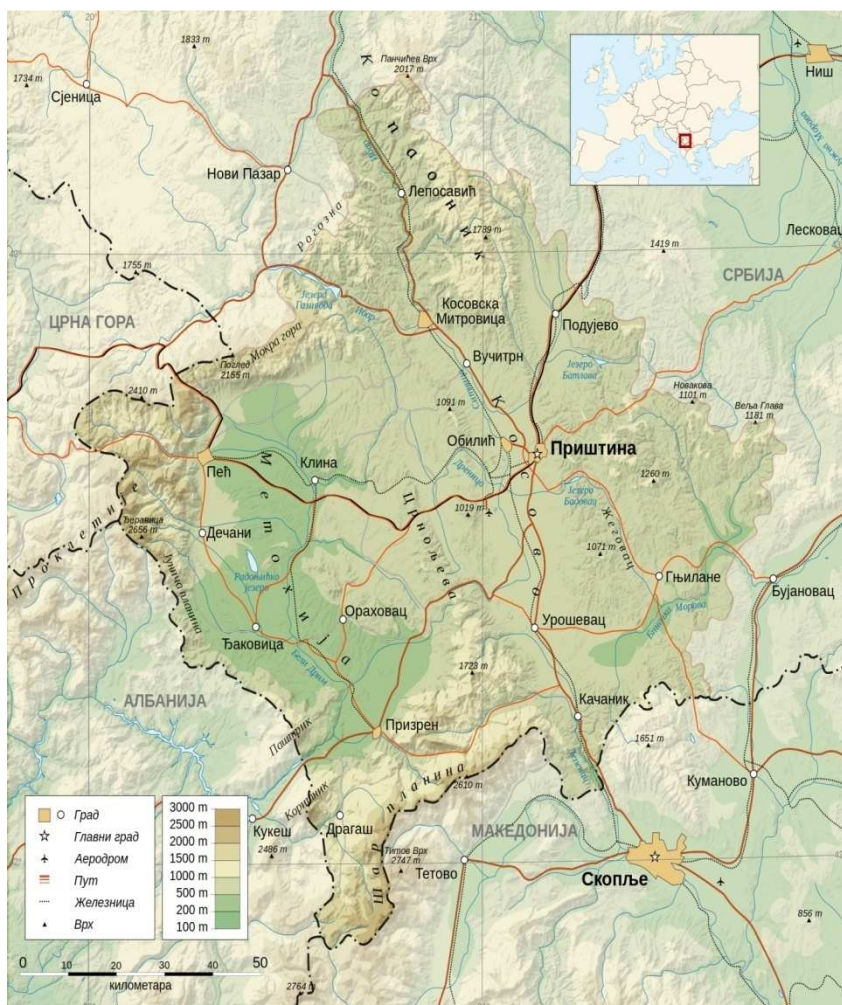
Табела 1. Квантитативно-квалитативни састав фауне Мугіарода на истраживаним локалитетима

Класе и њихове врсте	Локалитети и станишта датум	Укупан бр. врста
Класа Chilopoda		
<i>Lithobius (Lithobius) forficatus</i> (Linnaeus 1758)	Стануловиће: Камењар 15.09.2012 Ливада 20.09.2012 Улије, Шума 15.09.2012	3 2 2
<i>Scolopendra cingulata</i> Latreille 1789	Улије, Камењар 13.09.2012	2
<i>Geophilus flavus</i> (De Geer 1778)	Камиља, Шума 18.09.2012 Градац, Шума 17.09.2012	4 2
<i>Cryptops parisi</i> Brolemann 1920	Кутње, Шума 25.10.2012	2
<i>Clinopodes flavidus</i> C. L. Koch, 1847	Кутње, Шума 25.10.2012	

Класа *Diplopoda*

<i>Julus terrestris</i> Linnaeus 1758	Градац, Шума 17.09.2012	4
	Остраће, Ливада 01.10.2012.	2
	Улије, Шума 17-19.10.2012	
<i>Pachyiulus varius</i> (Fabricius 1781)	Кутње, Шума 25.10.2012.	3
	Кутње, Шума 10.10.2012.	3
	Стануловиће, Шума 2.09.2012.	3
	Зрносек, Шума 17.10.2012.	4
<i>Cylindroiulus boleti</i> (C.L.Koch 1847)	Зрносек, Шума 17.10.2012.	4
	Камиља, Ливада 26.09.2012	3
	Камиља, Ливада 18.09.2012	4
<i>Glomeris marginata</i> (Villers 1789)	Зрносек, Шума 17.10.2012.	1
<i>Glomeris hexasticha</i> Brandt 1833	Кутње, Шума 23.10.2012.	2

У узорцима материјала заступљена је макропедофауна, односно организми чија величина прелази 2 mm. На терену су одређене границе на којима је изведено истраживање. На одабраним местима маркирани су локалитети са којих су прикупљани узорци. Места су била различито распоређена. Теренским радом истраживани су разноврсни локалитети које одликује богатство биљног и животињског света. Квалитативна анализа је урађена простим пребројавањем представника у горњим слојевима земљишта и пребројавањем из доњих слојева који су претходно раскопани. При сакупљању материјала величина пробне површине износила је 2500 cm² (50x50 cm). Животиње из стеље ашовом су издвајане из земље дубине до 20 cm. С обзиром да се ради о макрофауни, животиње су видљиве. Након тога извршено је ручно одабирање животиња и конзервирање. По завршетку конзервирања у седамдесетопроцентном алкохолу приступало се етикетирању. Даља обрада материјала извршена је у лабораторији ПМФ-а у Косовској Митровици.



Слика1. Географска карта Косова и Метохије Извор: www.google.rs

РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Група *Muriapoda* представљају терестичне облике који живе у различитим екосистемима, земљиштима, стељи, испод камена, у пукотинама стена. Активне су ноћу а дању се сакривају.

Балканско полуострво се може сматрати извориштем и „уточиштем“ великог броја врста, посебно термофилним врстама које су преживеле глацијални период [22]. Током интерглацијалног периода ове врсте су шириле своје подручје дистрибуције. Неке популације Бореалних врста су подељене и

процес специјације је развијен у овим географско изолованим популацијама. Као последица таквог развоја на Балканском полуострву се развила веома разноврсна фауна Мугіарода [22-23]. Посебно важне податке о овој групи налазимо у радовима новијег доба [24-29]. Нашим истраживањима на подручју Лепосавића је утврђено присуство 10 врста из девет родова Мугіародине фауне (Табела 1). Током истраживања издвојене су 53 јединке Мугіарода. За све врсте ово је прво налазиште за подручје југозападне Србије. Међутим, интересантна је појава популације врсте *Glomeris marginata* (Villers 1789), чије присуство до сада није потврђено на Балкану и у нашој земљи.

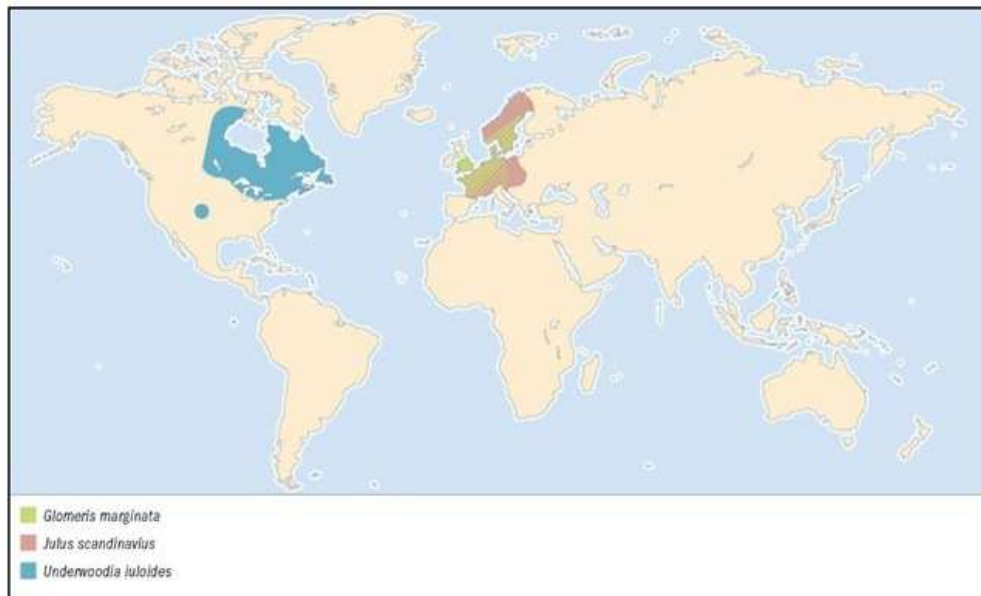
Наћен је само један примерак врсте *Glomeris marginata*. Ова врста распрострањена је широм Северозападне Европе, од Пољске до Скандинавије, од Шпаније до Италије (сл. 2).



Слика 2. Изглед врсте *Glomerismarginata* Извор: J.P. Richards

Ова врста живи између опалог лишћа, а могу се срести и у трави. Активне су ноћу и воле влажна станишта. Хране се трулим лишћем. Ово је кратка стонога заобљена у попречном пресеку, која је способна да се склупча у случају опасности. Расте до 20мм а покривена је црним плочама које одвајају беле траке (сл. 1). Сваки сегмент осим првог и последњег носе по два пара ногу са око

осамнаест парова укупно. Развој ове врсте одвија се у пролеће. Мужјак има способност да уз помоћ феромона привуче супротан пол. Приликом оплођења велику улогу имају модификоване ноге. Након оплодње женка леже 70-80 јаја. Јаја се излегу у периоду од два месеца, у зависности од еколошких фактора и претежно од температуре. Да би постали потпуно одрасли потребан је период од три године. Ова врста распрострањена је широм Северозападне Европе, од Пољске до Скандинавије, од Шпаније до Италије (сл. 3).



Слика 3. Распрострањеност врсте *Glomeris marginata*

Извор: <http://what-when-how.com/animal-life/subclass-diplopoda>

ЗАКЉУЧАК

Истраживања дистрибуције представника фауне *Myriapoda* у подручју околине града Лепосавића на Косову и Метохији изведена су у периоду од 20.08.2012. до 01.11.2012. године. Испитивањем су обухваћени различити екосистеми на 10 локалитета. На основу добијених резултата могу се извући следећи закључци:

Утврђено је присуство представника две класе *Chilopoda* и *Diplopoda*;

Утврђено је присуство 10 врста из девет родова са укупно 53 јединки *Myriapoda*.

Све нађене врсте припадају аутохтоним врстама Европе;

Класа Chilopoda је била представљена са пет врста из пет рода, док је класа Diplopoda била представљена са пет врста из четири рода;

За све врсте ово представља прво регистравање на југоистоку Србије;

За врсту *Glomeris marginata* (Villers 1789) ово је први налаз за Балканско полуострво.

Овај рад је допринео бољем познавању дистрибуције фауне Муријапода у неистраженим областима Републике Србије и регионима Европе.

ЛИТЕРАТУРА

- Frøde, Odegaard. *How many species of arthropods? Erwin's estimate revised*. https://repository.si.edu/bitstream/handle/10088/1315/Odegaard_2000.pdf?sequence=1&isAllowed=y 4.5.2017.
- Mitić, Bojan. On the diversity of centipedes (Chilopoda, Myriapoda) in Serbia. Part Two. Arch. Biol. Sci., Belgrade, (2002): 54, 13P-14P.
- Mitić, Bojan, Tomić, Vladimir. On the fauna of centipedes (Chilopoda, Myriapoda) Inhabiting Serbia and Montenegro. Arch. Biol. Sci., Belgrade, 2002: 54, (3-4) 133-140.
- Attems, Carl. Die Myriapodenfauna von Albanien und Jugoslawien. Zool. Jahrb. Arch. Biol. Sci., Belgrade, 1929: 65 (4), 1559-1578.
- Kovačević, Zoran. IV prilog poznavanju Myriapoda Jugoslavije. Glas. Jugosl. Entom. Društva, Beograd, (1931): 5-6, 66-76.
- Jawłowski, Hieronim. Nouvelles especes de Myriapodes des grottes de la Yougoslavie recueillies par le Dr. P. Remy (Nancy). Annales Musei Zoologici Polonici 9, (1933): 363-368.
- Folkmanova, Božena. (1935). Nov druhy stonožek celedi Lithobiidae z balkánských jeskyn. Příroda (Brno) 28, (1935): 172 - 176.
- Vučković, Zoran. Prilog proučavanju faune stonoga (Myriapoda) severne Srbije i Vojvodine. Zbornik. Mat. Srpske, Ser. prirod. nauka, (1956): 10, 1-7.
- Attems, Carl. Die Myriapoden der Höhlen der Balkanhalbinsel. Ann. Naturhist. Mus., Wien, 63, (1959): 281-408.
- Matić, Zoran. Contributions a la connaissance des Chilopodes cavernicoles de Yougoslavie. Glas. Prirod. Muz. Srpske Zemlje, Beograd, 10B, 9-23. Subclasa Anamorpha. Fauna Republicii Socialiste Romania, 1957: 6, 1-272.
- Matić, Zoran. Chilopodele din colectia „Biospeologica“. Lucr. Inst. de Speol. „Emil Racovita“. 1968: 7, 55-77.
- Matić, Zoran. Contributions a la connaissance des Chilopodes de Yougoslavie. Acid. Scient. et Art. Slovenica. Classis IV: Hist. Nat. Med., 1968: 11, 201-227.

- Pujin, Vlasta. Prilog proučavanju faune Myriapoda na oranici u području Vojvodine. Zborn. Mat. Srpske, Ser. prirod. nauku, 1973: 44, 71-77.
- Kos, Ivan. A review of the taxonomy, geographical distribution and ecology of the centipedes of Yugoslavia (Myriapoda, Chilopoda). Ber. nat.-med. Verein Innsbruck, Suppl. 10, (1992): 353-360.
- Stoev, Pavel. A check-list of the centipedes of the Balkan Peninsula with some taxonomic notes and a complete bibliography (Chilopoda). Ent. Scand. Suppl. 51 (1997): 87-105.
- Mitić, Bojan. On some centipedes (Chilopoda, Myriapoda) in Serbia. Arch. Biol. Sci, Belgrade, 2001: 53, 21P-22P.
- Mitić, Bojan. On the diversity of centipedes (Chilopoda, Myriapoda) in Serbia. Part Two. Arch. Biol. Sci., Belgrade, 2002: 54, 13P-14P.
- Sekulić, Tatjana, Antić, Dragan, Tomić, Vladimir, Ćurčić, Božidar, Stojanović, Dalibor, Mitić, Bojan, Makarov, Slobodan. The Review of the genus *Serboiulus* Strasser, 1962 (Diplopoda: Julida: Julidae), with description of a new species from Serbia. Arch. Biol. Sci., Belgrade, 2013: 65 (2), 739-744.
- Jovanović, Zvezdana, Antić, Dragan. First record of *Cylindroiulus horvathi* (Diplopoda, Julida, Julidae) in Serbia. Kragujevac J. Sci. 37 (2015) 143-148.
- Antić, Dragan, Ćurčić, Božidar. Tomić, Vladimir, Stojanović, Dalibor, Dudić, Boris. Makarov, Slobodan. One hundred millipedes species in Serbia (Arthropoda: Myriapoda: Diplopoda). Arch. Biol. Sci., Belgrade, 2013: 65 (4), 1559-1578.
- Antić, Dragan, Ćurčić, Božidar, Mitić, Bojan, Tomić, Vladimir, Lučić, Luka, Dudić, Boris, Stojanović, Dalibor, Makarov, Slobodan. A new cave Diplopod of the genus *Brachydesmus* Heller, 1858 From southwest Serbia (Diplopoda: Polydesmida: Polydesmidae). Arch. Biol. Sci., Belgrade, 2013: 65 (2), 745-750.
- Folkmanova, Bozena. Novi Lithobiove (Chilopoda) z balkanskyh jeskyn. - Priroda 1946: (Brno) 38 (3/4): 1 – 14.
- Latzel, Robert. Ein neuer Lithobier aus Ungarn und Serbien. Zool. Anz. (1882): 114, 332.
- Matić, Zoran. Clasa Chilopoda. Subclasa Anamorpha. Fauna Republicii Socialiste Romania, 6 (1966): 1-272.
- Eason, Edward Holt. The identity of the European and Mediterranean species of Lithobiidae (Chilopoda) described by K.W. VERHOEFF and now represented by material preserved in the British Museum (Natural History). - Zool. J. Linn. Soc. 77, (1983): 111 - 144.
- Kos, Ivan. Contribution to the knowledge of taxonomy and distribution of *Lithobius validus* MEINERT 1872 (Chilopoda, Lithobiidae) in Slovenia (Yugoslavia). - Biol. Vestnik 35, (1987): 31 - 46.
- Kos, Ivan. Contribution to the knowledge of fauna of Lithobiomorpha (Chilopoda) in Slovenia (Yugoslavia). - Biol. Vestnik 36, (1988): 13 - 24.

- Stoev, Pavel. Notes on the Chilopoda of Albania, 1. Arthropoda Selecta, 5, (1996): 125-130.
- Stoev, Pavel. On centipedes (Chilopoda) of Albania, 2. Arthropoda Selecta, 9, (2000): 199-206.
- Kime, Richard Desmond. Records of millipedes in central southern England. Bulletin of the British Myriapod Group, 11, (1995): 37-58.
- Van Den Haute, Larsen. *Faunistiek en ecologie van Diplopoda (Myriapoda) in Vlaamse bossen*. Unpublished thesis, University of Ghent, 1999.
- Kime, Richard Desmond. A provisional Atlas of European Myriapods Part 1. Fauna Europaea Evertabrata Vol 1. 1990.

FAUNA CENTIPEDES (MYRIAPODA) ENVIRONMENT OF LEPOSAVIC (SERBIA)

Summary: In this paper (work) we collect previous aquirement about Myriapoda's and discovered species that inhabit the domain (area) of the municipality of Leposavic. Work is based on data from cross-country work in order to determine variety of myriapoda's on unexplored territory of south Serbia. Fauna of myriapoda is for the first time examined in this part of Serbia. Collected organisms are over two millimeter. For the purpose of collection these organisms, we used the methods of collecting, preservation (70% alcohol) and determination. The extent (area) of the Republic of Serbia has no data about the presence of introduced species, because this fauna is not sufficiently researched. Therefore, this work has contributed to a better understanding of zoogeographic distribution fauna of myriapoda in unexplored areas of the Republic of Serbia and region of Europe.

Keywords: Myriapoda, Chilopoda, Diplopoda, Leposavic, Serbia..

ПРИКАЗИ

Петар Рајчевић

Петар Рајчевић²⁸

Универзитет у Приштини – Косовској Митровици
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавићу

**КУНАРАЦ Р. АНЂЕЛКО (2016). НОВА ШКОЛА И ЉУДСКА
ПРИРОДА. БЕОГРАД: ОДБОР ЗА ВЕРСКУ НАСТАВУ
АРХИЕПИСКОПИЈЕ БЕОГРАДСКО-КАРЛОВАЧКЕ**

*„У том трагању за истином, добротом, лепотом
и светлошћу живота огледа се и човеков избор за
врсту дидактике и методике познања свега око нас“
(Сандо, У: Кунарац, 2016: 11)*

Крајем протекле, 2016. године појавила се у продаји књига *Нова школа и људска природа*, аутора Анђелка Р. Кунарца (Београд: Одбор за верску наставу Архиепископије београдско-карловачке). Већ први преглед овог дела од 153 стране открива нам своју необичност. Књига која нуди педагошки оптимизам – први је наслов овог рада.

Не ради се о још једној преради старих тема већ се теме посматрају у складу са временом и променама до којих је дошло у друштву. „Са аспекта овог рада, три су битне карактеристике тих промена.

1. *Распад јединственог друштвеног и државног простора* на више мањих (са малим разликама) националних заједница – држава.

2. *Промена друштвено-политичког система*, напуштање дотадашње идеологије, социјалистичко-материјалистичког друштва и кретање у правцу капиталистичких друштвено-политичких односа.

3. *Тражење изласка из настале друштвене кризе* кроз покушај дефинисања општих друштвених циљева, стратегије друштва у време предстојеће транзиције, без претходно верификованог

²⁸mrpetarraicevic@gmail.com

историјског искуства“ (Кунарац, 2016: 5). Означене промене условиле су нестабилност друштвенополитичких односа, сталну промењивост, непредвидивост, па чак и конфузност образовно-васпитног система.

Свему томе аутор додаје и два субјективна разлога који су спречавали успешнији исход реформе. То су: 1. политичка моћ и воља имала је превласт над струком и 2. код главних креатора образовно-васпитног система није било довољно смелости да се изађе из сопствене перцепције пожељног оквира за размишљање. Посебно је недостајао коренит прилаз у дефинисању образовно-васпитних циљева.

Књига има шест целина, делова. У првом делу објашњени су основни појмови као што су: школски систем, образовни систем и систем васпитања. У овом делу је и кратак осврт на историјски ток реформе у оквиру васпитно-образовног система код нас у периоду од Другог светског рата до 2001. године. Ради се о реформама из 1958. године, 1974. године, изменама и допунама током 1985, 1986. и 1987. године.

У другом делу објашњава се место и улога основне школе у образовно-васпитном систему, њена постојећа структура и саставни елементи.

У трећем делу жели се „употпунити досадашњи једностран и поглед на свет, који је у основи остао марксистички и после друштвено-политичких промена са краја прошлог и почетком овог века, и указати на основаност другог и *другачијег погледа на свет* (Кунарац, 2016: 7). Аутор интуитивно очекује да ће овај део изазвати више негативних него позитивних реакција. Без обзира на то сматра да је потребно дати и једно овакво другачије размишљање. О овим постулатима расправља се од 20. до 56. стране књиге. Износећи другачије мишљење аутор оставља свима слободу избора. „Право на сопствено виђење ствари и света уважава и другачије виђење других ауди. А то подразумева и право на различито разумевање и тумачење постанка света и човека. Суштина демократије и јесте право на више алтернатива из којих се кроз објективни прилаз и анализу долази до предлога и решења са најјачом аргументацијом – до тзв. објективне истине. Инсистирати на искључивом праву на истину, без обзира од које се филозофске идеје полази и са ког нивоа (индивидуалног, националног или глобалног), води у *једноумље, неспоразуме и сукобе*. Зато је опасно ако се индивидуални, групно-етнички,

национални циљеви *изводе из јединствених унитарних и глобалних циљева с поља наметнутих*“ (Кунарац, 2016: 54-55).

У четвртом делу (57-72. стр.) расправља се о образовно-васпитним задацима. Поред општих задатака покушава се доћи до својеврсне таксономије задатака с намером да се олакша пут до дефинисања стандарда и исхода претходно постављених циљева. Препознаје се тежња за постизањем срећног живота сваког појединца, „уредног живота без стреса“...

Пети део књиге (стр. 73-140) посвећен је непосредној структури садржаја и организације активности у основној школи. Препознаје се снажна испреплетаност васпитних и образовних активности. Укомпоновани су сви савремени педагошки, дидактички, методички и други елементи у рационалну целину. Тежи се за љиховом логичком повезаношћу у формирању здраве, снажне, способне и срећне личности сваког ученика.

Шести део (стр. 141- 145) са претходним делом представља засебну целину која чини модел школе у ужем значењу. Овај део књиге посвећен је вредновању (евалуацији) васпитно-образовних циљева и задатака, тј. квалитета рада школе.

Позитиван став о књизи *Нова школа и људска природа*, изразили су проф. др драгомир Сандо, на почетку, и проф. др Зоран Аврамовић, на крају овог интересантног дела.

ПРИЛОЗИ

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу објављује теоријске, прегледне и оригиналне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени за објављивање у *Зборнику радова Учитељског факултета у Призрену – Лепосавићу*. Аутор је обавезан да поштује научне и етичке принципе и правила приликом припреме рада, у складу са међународним стандардима. Предајом рада аутор гарантује да су сви подаци у раду тачни, како они који се тичу самога истраживања, тако и подаци о литератури која је коришћена, те наводи из литературе.

ПРЕДАЈА РУКОПИСА

Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word. Електронску верзију рукописа послати на имејл-адресу Уредништва: zbornikradova.ufp@pr.ac.rs

Рок за предају радова је 30. мај.

ПРОЦЕС РЕЦЕНЗИРАЊА

По пријему рада, узимајући у обзир тему и опсег истраживања, Уредништво у року од недељу дана, а након истека рока за пријем радова за актуелни број, одлучује да ли рад одговара профилу часописа и да ли ће бити послат на рецензирање. Радове рецензирају два квалификована рецензента. Поступак рецензирања је анониман у оба смера. На основу рецензија Уредништво доноси одлуку да ли се рад: 1) одбија, 2) прихвата за објављивање или 3) прихвата уколико аутор изврши неопходне измене и преправке рада, у складу са примедбама рецензента. Ревидирана верзија рада шаље се рецензентима/рецензенту на поновни увид и оцену или је, у случају мањих исправки, прегледа главни уредник (или један од чланова Уредништва) и након тога Уредништво доноси одлуку о објављивању.

У року од два и по месеца од пријема рукописа (до 15. августа) аутор се обавештава о томе да ли је рад прихваћен за објављивање и даје му се рок за евентуалну прераду или допуну рада.

Радови који нису написани у складу са *Упутством за ауторе* неће бити разматрани.

ЈЕЗИК

Радови се објављују на српском, енглеском и руском језику. Сваки рад има резиме на српском и енглеском и/или руском језику. Радови аутора из Србије треба да буду писани стилем који је у складу са стандардима савременог српског језика и чија терминологија одговара научном дискурсу. Радови на српском објављују се ћирилицом и за њих се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Нови Сад: Матица српска, 2010). Радови који се достављају на енглеском и руском језику треба да задовоље стандарде језика, потребно је да текстови буду лекторисани. Радови који не задовољавају наведене критеријуме неће бити прихваћени. Уредништво задржава право да лекторише резимее и текстове, као и да врши измене које се односе на техничку припрему текстова.

ФОРМАТ

- а) формат стандардни: А4; маргине 2,5 cm;
- б) фонт: Times New Roman;
- в) величина слова: основни текст 12 pt, а сажетак, кључне речи, подножне напомене, извори, цитирана литература, резиме, назив и адреса установе и електронска адреса аутора 10 pt;
- г) размак између редова: 1,5;
- д) напомене: у дну стране (footnotes, а не endnotes), искључиво аргументативне; први ред увучен 1,5 cm у односу на основни текст;
- ђ) за наглашавање се користи *италик* (не **болд**);
- е) наслови појединих сегмената рада дају се малим верзалом, увучени за 1,5 cm и интегрисани у почетне параграфе; пожељно је да буду нумерисани (1. 1.1. 1.2. 1.2.1. итд.); параграфи 1. 2. итд. одвајају се од претходног параграфа једним празним редом, а параграфи 1.1. 1.2. итд. размаком од 6 pt;

ж) илустративни примери се дају издвојени из основног текста; увучени су за 1,5 cm у односу на основни текст и од њега одвојени размаком од 6 pt; величина фонта 11pt.

Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до шест страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2–3 стране (око 3800–5600 знакова). Уредништво задржава право да објави и радове већег обима, када изражавање научног садржаја захтева већу дужину, односно простор.

СТРУКТУРА РАДА

Рад садржи: име и презиме аутора (изнад наслова рада), наслов, сажетак и кључне речи на српском, уколико је рад на енглеском или руском – сажетак и кључне речи на енглеском односно руском, основни текст, списак цитиране литературе, резиме, афилијацију (изнад наслова рада) и електронску адресу аутора у фусноти.

а) име и презиме аутора пише се изнад наслова рада уз леву маргину; назив и број пројекта/програма у оквиру којег је чланак настао наводи се у подбелешци (назив и број пројекта, финансијер и институција у којој се реализује), везаној звездицом за наслов рада;

б) наслов рада: верзалом, центриран; наслови одељака могу бити приказани на два начина; 1) први начин подразумева да се у тексту наведе најопштији наслов који се пише верзалом (нормал и центрирано); поднаслови се пишу курзивом и „реченичним” форматом (велико почетно слово).

в) сажетак, који укратко представља проблем, циљ, методе и резултате истраживања треба да има око 1400 знакова (150–300 речи): 1) на језику основног текста, са ознаком *Сажетак*; и 2) на енглеском или руском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

г) *кључне речи* (до пет) непосредно после сажетка: 1) на језику основног текста; и 2) на енглеском језику; лева маргина увучена 1,5 cm у односу на основни текст;

д) основни текст;

ђ) извори; цитирана литература: центрирано;

е) резиме (сажет опис садржине рада, тј. проширени сажетак, до 1/10 обима основног текста): име аутора уз леву маргину, наслов рада (верзалом, центрирано), испод наслова Р е з и м е (центрирано и спационирано), текст резимеа; уколико је рад на српском језику, резиме може бити на енглеском или руском; уколико је рад на страном језику, резиме може бити на српском, енглеском или руском;

ж) назив и адреса установе у којој је аутор запослен (афилијација) и електронска адреса аутора, уз леву маргину; називи сложених организација треба да одражавају хијерархију њихове структуре, један испод другог.

Структура изворног научног рада мора бити таква да се у уводу јасно представе: научни контекст проблема уз осврт на релевантне резултате претходних истраживања, корпус, методе и циљеви истраживања, те да се, након анализе истраживаног проблема, у закључку јасно представе резултати.

Прегледни рад који не садржи оригиналне резултате истраживања, треба да пружи целовит и критички приказ одређеног проблема и релевантне литературе, нову синтезу научних информација, да укаже на сличности, разлике и недостатке у постојећој литератури и др. Прегледни рад треба да садржи и теоријски заснован став аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена.

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. Рад треба да буде структуриран у складу са IMRAD форматом који је прописала Америчка психолошка асоцијација (APA).

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).

ЦИТИРАНЕ ФОРМЕ

а) наслови посебних публикација који се помињу у раду штампају се *италиком*;

б) цитати се дају под знацима навода (у раду на српском „...”, у радовима на другим језицима у складу с одговарајућим правописом), а цитат унутар цитата под полунаводницима (‘...’); пожељно је цитирање према изворном тексту (оригиналу); уколико се цитира преведени рад, у одговарајућој напмени навести библиографске податке о оригиналу; доследно се придржавати једног од наведених начина цитирања;

в) краћи цитати (2–3 реда) дају се унутар текста, дужи цитати се издвајају из основног текста (увучени), са извором цитата датим на крају;

г) пример се наводи *италиком*, а његов превод под полунаводницима (‘...’).

ЦИТИРАЊЕ РЕФЕРЕНЦИ интегрише се у текст, на следећи начин:

а) упућивање на студију у целини: (Бранковић 1975);

б) упућивање на одређену страну студије: (Кундачина 2007: 59–60);

в) упућивање на одређено издање исте студије: (Радовановић 1986²: 66);

г) упућивање на студије истог аутора из исте године: (Илић 1986а: 55), (Бугарски 1986б: 110);

д) упућивање на студију два аутора: (Банђур – Поткоњак 1984: 320–364);

ђ) студије истог аутора наводе се хронолошким редом: (Halle 1959; 1962);

е) уколико библиографски извор има више од два аутора, у парентези се наводи презиме првог аутора, док се презимена осталих аутора замењују скраћеницом и др./et al.;

ж) страна имена се у тексту на српском језику транскрибују; у парентези се наводе у оригиналној графици;

з) ако је из контекста јасно који је аутор цитиран, у парентези није потребно наводити његово презиме, нпр.

Ради се, очигледно, о социолингвистичким параметрима комуникације, које детаљно разматра и образлаже М. Радовановић (1986: 67–69).

и) ако се упућује на радове двају или више аутора, податке о сваком следећем раду одвојити тачком и запетом, нпр. (Кулић 1958; Качапор 1968);

ј) рукописи се цитирају према фолијацији (нпр. 2а–3б), а не према пагинацији, изузев у случајевима кад је рукопис пагиниран.

ЦИТИРАНА ЛИТЕРАТУРА

Литература се наводи на следећи начин:

а) књига (један аутор):

Савићевић, Душан. *Методологија истраживања у васпитању и образовању*. Врање: Учитељски факултет, 1996.

б) књига (више аутора):

Radden, Günter, René Dirven. *Cognitive English Grammar (Cognitive Linguistics in Practice 2)*. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2007.

в) рад у часопису:

Тодоровић, Милорад. Социјализација схваћена на динамски начин. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини*, XLVII/1 (2017): 20–34.

г) рад у часопису на једном од страних језика наводи се изворно на језику и писму на коме је објављен:

Hahn, Adelaide. Verbal Nouns and Adjectives in Some Ancient Languages. *Language* 42/2 (1966): 378–398.

д) рад у зборнику радова:

Недовић, Велизар. Образовање и усавршавање педагога промене у предшколском васпитању и образовању. Бошко

Влаховић (ур.). *Савремени токови у образовању наставника*. Београд: Учитељски факултет, 2005, 191–198.

д) речник:

ESJS: *Etymologický slovník jazyka staroslověnského* (red. Eva Havlová), 1–. Praha: Academia, 1989–.

ђ) фототипско издање:

Ивић, Милка. *Значења српскохрватског инструментала и њихов развој (синтаксичко-семантичка студија)*. Београд, 1954. Београд: Српска академија наука и уметности – Београдска књига – Институт за српски језик САНУ, 2005.

е) рукописна грађа:

Николић, Јован. *Песмарица*. Темишвар: Архив САНУ у Београду, сигн. 8552/264/5, 1780–1783.

ж) публикација доступна online:

Велтман, К. Н. *Augmented Books, Knowledge and Culture*. <<http://www.isoc.org/inet2000/cdproceedings/6d/6d.>> 2. 2. 2002.

ЗАВРШНЕ КОРЕКЦИЈЕ

Исправљене и за штампу припремљене радове Уредништво шаље као ПДФ документ ауторима ради коначне провере пре објављивања, уз искључење могућности промене садржаја текста или додавање новог материјала.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

**ЗБОРНИК радова Учитељског факултета
Призрен-Лепосавић** / главни уредници Бошко
Миловановић, Љиљана Пауновић ; одговорни
уредник Алија Мандак. - 2005, књ. 1- . -
Лепосавић : Учитељски факултет у
Призрену-Лепосавић, 2005- (Краљево :
Графиколор). - 24 cm

Годишње.

ISSN 1452-9343 = Зборник радова Учитељског
факултета Призрен-Лепосавић
COBISS.SR-ID 140941068