



UDK 378

ISSN 1452-9343

**УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ
КОСОВСКА МИТРОВИЦА**

**ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА
ПРИЗРЕН – ЛЕПОСАВИЋ**

Књига 3

Лепосавић 2009.

ЗБОРНИК РАДОВА
УЧИТЕЉСКОГ ФАКУЛТЕТА У ПРИЗРЕНУ - ЛЕПОСАВИЋ
Књига 3

Издавач

Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић
Ул. Немањина б.б. Лепосавић
Tel/fax: 028/84-164
www.uf-pz.net
e-mail: ufp@pr.ac.rs

За издавача

Проф. др Радивоје Кулић

Редакција

Проф. др Радивоје Кулић
Проф. др Алија Мандак
Проф. др Јован Базић
Проф. др Бранко Ристић
Доц. др Синиша Минић
Доц. др Ваит Ибро
Доц. др Снежана Башчаревић

Главни уредник

Проф. др Јован Базић

Одговорни уредник

Проф. др Радивоје Кулић

Корице

Мирко Чакаревић

Компјутерска припрема за штампу

Мирко Чакаревић

Штампа

„СВЕН“ – Ниш

Тираж

300

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

САДРЖАЈ

ПРЕДГОВОР	9
УМЕСТО УВОДА	
Радивоје Кулић САВРЕМЕНИ ПРОБЛЕМИ ДРУШТВЕНО-МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА	11
ПРВИ ДЕО ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ	
Јован Базић ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ КАО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДЕМОКРАТИЈУ И ГРАЂАНСКО ДРУШТВО	13
Исидор Граорац ДИЛЕМЕ ОКО МОДЕЛА А И “АНАЛИЗЕ” ЕМИЛА КАМЕНОВА	27
Душан Богичевић ИНОВИРАЊЕ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ У ДУХУ БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ	35
Весна Минић КОМПАРАТИВНИ ПРИКАЗ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА У НАШОЈ ЗЕМЉИ И ПОЈЕДИНИМ СТРАНИМ ЗЕМЉАМА	46
Емилија Марковић ДАРОВИТОСТ И КРЕАТИВНОСТ	55
Петар Рајчевић ПРОМЕНЕ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА ЗА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У КНЕЖЕВИНИ СРБИЈИ	62
Јелена Максимовић УТИЦАЈ МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА НА УНАПРЕЂИВАЊЕ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ	77
Живорад Миленовић УПОРЕДНА АНАЛИЗА УЛОГЕ НАСТАВНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ	88
Јелена Круљ – Драшковић ЗНАЧАЈ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОШКОМ КОМПЛЕКСУ	100

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Бранко С. Ристић ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ДРАМАТИЧНОГ ДИЈАЛОГА СА ИСТИНОМ И БИБЛИЈСКИМ СИМБОЛИМА У ЛИРИЦИ ПЕЈЕ ЈАВОРОВА	108
Снежана С. Башчаревић ГЕНЕЗА И КАРТЕКТЕР ХУМОРА У ДОЖИВЉАЈИМА НИКОЛЕТИНЕ БУРСАЋА БРАНКА ЋОПИЋА	119
Милена Недељковић ЗНАЧАЈ БАЈКЕ У ЖИВОТУ ДЕТЕТА	128
Раиса Цветковић ДЕФИНИЦИЈА ПОЈМОВА "СТИЛИСТИЧКИ ЕФЕКАТ" И "СТИЛИСТИЧКА ФУНКЦИЈА"	134

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО - МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Алија Мандак ЈЕДНА КОНСТРУКЦИЈА ПОЉА РАЦИОНАЛНИХ БРОЈЕВА	142
Ваит Д. Ибро УЛОГА И ЗНАЧАЈ ЗАНИМЉИВЕ МАТЕМАТИКЕ	148
Синиша Г. Минић „CLAROLINE LMS“ СИСТЕМ ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ ЗАСНОВАНИМ НА PHP-У И MYSQL-У	155
Љиљана Пауновић ПРИБЛИЖНО РЕШАВАЊЕ ЈЕДНАЧИНА ПОМОЋУ РАЧУНАРА	166

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Радомир Арсић НАЈЧЕШЋИ ГОВОРНО – ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈИ КОД ДЕЦЕ	173
Невенка Зрничевић РАЗВОЈ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КРОЗ ВЕКОВЕ	186
Слађана Видосављевић ЗАШТИТА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ	193

Биљана Павловић	
ОБИЧАЈИ И ОБИЧАЈНЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ	199

Божана Миловановић	
АНАЛИЗА ДЕЛА (ОБЛИКА) ПЕТРА ИЛИЧА ЧАЈАКОВСКОГ	216

ИСТРАЖИВАЊА

Радојица Вешовић	
СТАВОВИ СУДЕНАТА О ГЛОБАЛИЗАЦИЈИ	228

Марија Гаљак	
СИРОМАШТВО И ПРОСЈАЧЕЊЕ У ПОСТСОЦИЈАЛИСТИЧКОЈ ТРАНЗИЦИЈИ: ПРИМЕР КОСОВСКЕ МИТРОВИЦЕ	239

ПРИКАЗИ

Живорад Миленовић	
СИСТЕМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ (ПОЛАЗИШТЕ И ПОТВРДА)	248

Бошко Миловановић	
ГОВОРИ СРЕДЊЕГ ИБРА	251

ПРИЛОЗИ

АКТ О УРЂИВАЊУ НАУЧНИХ ЧАСОПИСА МИНИСТАРСТВА ЗА НАУКУ И ТЕХНОЛОШКИ РАЗВОЈ	255
УПУТСТВО АУТОРИМА	266

ПРЕДГОВОР

Пред вама се налази Трећи број Зборника радова Учитељског факултета у Призрену са привременим седиштем у Лепосавићу. У овом броју Зборника објављени су радови наставника и сарадника овог Учитељског факултета.

За разлику од других зборника радова, који су обично посвећени одређеној теми и у складу са том темом уређени, овај зборник изражава мултидисциплинарност студија Учитељског факултета и у њему су презентирани радови који су настали током Школске 2008/2009 године. Научне области у овом зборнику изложене су у редоследу углавном према Статуту Факултета, а радови према тематској сродности и хијерархији наставног или научног звања аутора. Затим, у овом зборнику садржани су радови који имају карактер извештаја одређених истраживања, као и радови који, у форми приказа, указују на новију литературу релевантну за природу студија овог факултета. Поред тога, у овом зборнику објављујемо *Акт о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, од 09.07.2009. године, који сматрамо јако важним документом за све који се баве наставно-научним радом, као и *Упутство ауторима* у коме су садржане инструкције и критеријуми за објављивање радова у Зборнику Учитељског факултета у Призрену - Лепосавићу.

Квалитет ових радова подлеже суду научне и стручне јавности, а оцене изнесене у њима су лични ставови аутора и не изражавају мишљење уредништва нити установа у којима су аутори запослени. Поред тога, одговорност за лектуру текстова у овом зборнику, као и за преводе апстрактa или резимеа на неком од светских језика, такође, припада ауторима.

Уредништво Зборника

УМЕСТО УВОДА

Проф. др Радивоје Кулић¹
Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић

Босилка Ђорђевић, Јован Ђорђевић

**САВРЕМЕНИ ПРОБЛЕМИ
ДРУШТВЕНО-МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА**
Савез педагошких друштава Војводине, Нови Сад 2007.

Промишљање теоријских основа моралног васпитања, као и њихова емпиријска верификација представља један од најсложенијих проблема из оквира теорије васпитања. Стога радови који утемељују и продубљују наша сазнања из те области имају посебну вредност и значај, како за педагошку теорију, тако и за васпитни праксу. На једни такву студију скрећемо пажњу научне и професионалне педагошке јавности, утолико пре што су њени аутори – др Босилка Ђорђевић и проф. др Јован Ђорђевић, не само одлични зналци, него и суптилни и „непристрасни“ тумачи овог осетљивог подручја садржаја васпитне делатности.

Књига коју сажето представљамо одговара на многа питања, нарочито актуелна у време учесталих расправа о глобализацији и њеном свеукупном утицају на образовање, као што су: које су то опште и универзалне вредности заједничке највећем броју људи, без обзира на географски простор на коме живе, односно на то да ли живе у богатим или сиромашним подручјима. Одговор на ово, као и на многа друга питања из подручја моралног васпитања није ни мало лак, ни једноставан, утолико пре што је стварност у којој живимо „испуњена драматичним догађајима различитог порекла – економског, социјалног, религиозног и др“. Такав развој подразумева комплексну и свеобухватну анализу многих педагошких појава и проблема, укључујући и сложени комплекс моралног васпитања, како би се изнашли што бољи одговори, односно праве и одговарајуће мере и путеви у подизању и васпитању деце и омладине. Анализирајући велики број тема и проблема из области моралног васпитања, као што су: морал и други облици друштвене свести, специфичности процеса моралног васпитања, принципи моралног васпитања, васпитно-

¹ rdivoje.kulic@pr.ac.rs

образовни циљеви и друштveno-мoралне вредности, фактори, садржаји и методе моралног васпитања и др. аутори значајно доприносе бољем разумевању сложенoг феномена моралног васпитања.

С обзиром на сложеност испитивања у области моралног васпитања вредан је напор Др Босилке и Јована Ђорђевића да осмисле и операционализују методологију истраживања у друштveno-мoралном васпитању и тако олакшају његову емпиријску верификацију.

То је посебно важно у условима мањег броја емпиријских истраживања у овој области, између осталог и због недовољне упознатости потенцијалних истраживача са теоријким и емпиријским методама, техникама и поступцима неопходним у проучавању тако комплексних појава као што су, на пример, морално суђење, предвиђање, понашање и др.

Студија коју препоручујемо научној и стручној педагошкој јавности резултат је вишегодишњих теоријско-емпиријских истраживања проблематике моралног васпитања. Утемељена на релевантној научној и професионалној литератури и писана јасним и разумљивим језиком, књига др Босилке Ђорђевић и др Јована Ђорђевића – САВРЕМЕНИ ПРОБЛЕМИ ДРУШТВЕНО-МОРАЛНОГ ВАСПИТАЊА значајно обогаћује савремену педагошку литературу из тог подручја и може бити од велике користи у мењању и унапређењу васпитне праксе.

ПРВИ ДЕО
ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

Проф. др Јован Базих²
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**ГРАЂАНСКО ВАСПИТАЊЕ КАО ОБРАЗОВАЊЕ ЗА
ДЕМОКРАТИЈУ И ГРАЂАНСКО ДРУШТВО**

Апстракт: У овом раду се грађанско васпитање разматра као врста политичког васпитања и образовања које је примерено демократском облику друштвеног уређења и систему вредности на основу којих се успоставља целокупни друштвени поредак. Основне вредности таквог уређења су демократија и грађанско друштво, па се зато тим вредностима придаје особит значај у овој анализи, јер се на њих недовољно указује у циљевима и садржајима наставе грађанског васпитања. У образовном систему Србије, као и у другим друштвима која своје уређење граде на принципима либералне демократије, велики значај се придаје грађанском васпитању, а њиме се баве и многе асоцијације, организације и удружења. Такво образовање је и предмет интересовања Савета Европе, који је 2005. годину прогласио као "Европску годину грађанског друштва кроз образовање".

Основни циљ образовања за демократију и грађанско друштво је, у суштини, стварање нове политичке културе. Од таквог образовања се очекује да афирмише и развије знања о вредностима грађанског друштва.

Кључне речи: грађанско васпитање, демократија, грађанско друштво.

У В О Д

Грађанско васпитање је данас веома актуелна тема у образовним системима посткомунистичких друштава централне и источне Европе, али је оно упоредо и предмет интересовања и активности многих асоцијација, интересних група и организација, особито оних које су експозитуре међународних асоцијација и оргрганизација. Грађанско васпитање је, као наставни предмет у основним и средњим школама, уведено у Србији 2001. године, као изборни

² jbazic@beotel.net

предмет коме је алтернатива верска настава. Из тог контекста грађанско васпитање се може одредити као облик формалног образовања за демократију и грађанско друштво, које чини скуп васпитних и образовних мера и активности чији је циљ да се млади људи оспособе за живот у демократском друштву и да активно учествују у јавном животу таквог друштва. Истовремено образовањем за демократију и грађанско друштво у Србији су обухваћени и одрасли кроз различите едукативне облике и активности у разноврсним асоцијацијама и организацијама. Такође, велики допринос грађанском васпитању пружају средства јавног информисања која све учесталије пласирају одређене информације и друге садржаје чиме значајно утичу на обликовање ставова појединаца и друштвених група.

Увидом у наставне планове грађанског васпитања за основне и средње школе у Србији, уџбенике и друге наставне садржаје, као и препоручене инструкције у вези извођења наставе из ове области, може се запазити да се много више пажње посвећује облицима извођења наставе него садржајима који треба да се пренесу ученицима. Зато се настава из грађанског васпитања своди на неке играонице а наставни садржаји непримерено банализују. С друге стране, у едукативним садржајима за одрасле који се реализују кроз разноврсне асоцијације и организације, стиче се утисак да се више пажње посвећује разградњи друштвених установа, нарочито традиционалних, него образовању за демократско друштво. Сви ови разлози су довољан подстицај да се грађанско васпитање размотри са становишта његове основне функције, а то је образовање за демократију и грађанско друштво.

ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ДЕМОКРАТИЈУ И ГРАЂАНСКО ДРУШТВО

Ова врста образовања присутна је у образовном систему Србије од друге половине XIX века када су либералне идеје дошле до изражаја и у њеном друштвено-политичком животу, нарочито у време великих уставних борби. Тада су у школама уведени неки облици образовања за демократију и грађанско друштво, познати као образовање за "грађанска права и дужности". У то време (1873) написан је и први уџбеник за грађанско образовање - Милан Ћ. Милићевић: *Школица за грађанска права и дужности*. Касније, у Краљевини Југославији, такође се учило у школама о грађанским правима и дужностима кроз наставни предмет *Поуке о грађанским правима и дужностима*. У данашње време образовање за демократију и грађанско друштво уведено је у формално образовање 2001. године, кроз наставни предмет *Грађанско васпитање*. Те године Србија се истовремено укључила и у пројекат Савета Европе "Образовање за грађанско друштво" и континуирано учествовала у свим његовим фазама.

Поред институционалних форми васпитања и образовања за грађанско друштво, у новије време се све више посвећује пажња питањима грађанског васпитања одраслих (Кулић, 2005: 10), које се реализује у процесу свеопштег и континуираног доживотног образовања. Дакле, образовање за демократију и

грађанско друштво се не исцрпљује у процесу институционалног школовања, већ оно подразумева учење кроз цео живот - "припрему како појединаца тако и друштва у целини за учешће у грађанском и политичком животу", као и "уважавање културне и друштвене различитости" (*О образовању за демократију и грађанско друштво...*, 2009: 1). У просветној политици Републике Србије као основни циљеви образовања за демократију и грађанско друштво истичу се: а) јачање демократског друштва неговањем демократске културе; б) развијање осећаја припадања и посвећености демократском друштву; и в) развијање свести о заједничким основним вредностима како би се изградило слободније, толерантније и праведније друштво (*О образовању за демократију и грађанско друштво...*, 2009: 1). Ти циљеви су сагласни са ставовима и опредељењима Савета Европе, који истиче да је главна мисија образовања за демократију и грађанско друштво "јачање плуралистичке демократије, људских права и владавине закона" (2005. *Европска година грађанског друштва кроз образовање...*, 2009: 1). Дакле, од грађанског васпитања се очекује да припреми младе за активно учешће у јавном животу демократски уређеног друштва. Зато се просветном политиком јасно дефинишу циљеви и садржаји грађанског васпитања. Такво образовање је нарочито предмет интересовања Савета Европе, што је сасвим разумљиво, јер је читава Европска унија, као и њене чланице, конституисана на принципима либералне демократије и грађанског друштва. Зато се Савет Европе, кроз различите пројекте и политичке инструкције, бави образовањем за демократију и грађанско друштво, а 2005. годину је прогласио као *Европску годину грађанског друштва кроз образовање*.

Основни циљ образовања за демократију и грађанско друштво је, у суштини, стварање нове политичке културе. Од таквог образовања се очекује да афирмише и развије знања о друштву, друштвеној и политичкој улози грађанина, људским правима и слободама, као и њиховој заштити, толеранцији, начинима мирног решавања конфликта у друштву и другим вредностима грађанског друштва. Зато, грађанско васпитање није вредносно неутрално образовање јер оно садржи одређени систем идејно-политичких опредељења, ставова и вредности, који нису у сагласности са другим вредносним системима и врстама идејно-политичког образовања, на пример комунистичког. У образовању за демократију и грађанско друштво, као и сваком другом политичком образовању, није довољно само стећи знања о одређеним питањима, већ их треба прихватити и уградити у своје понашање. Дакле, потребна је промена личности, односно стварање одређеног типа личности или развијање одговарајућих особина које су примерене политичкој култури постојећег или пројектованог друштвеног система. Реч је и о изградњи кооперативне личности према друштвеним институцијама, што се постиже кроз разноврсне облике и методе васпитно-образовног деловања, не само у школама, већ и кроз активност различитих асоцијација и организација, медија и многих других друштвених чинилаца.

У овом контексту треба имати у виду да је у школама у Србији, као и у целокупној Југославији у периоду од 1945. до 1990. године, била присутна једна друга врста политичког васпитања и образовања које је било у складу са идејним

ставовима и вредностима социјалистичког друштва, изражена кроз наставни предмет *Марксизам и социјалистичко самоуправљање*. Истовремено, таквим васпитањем и образовањем били су обухваћени и одрасли кроз различите политичке школе и курсеве, као и кроз активност друштвено-политичких организација комунистички орјентисаних. Том циљу била је подређена и целокупна културна политика државе и многе друштвене установе.

Теоријско утемељење образовања за демократију и грађанско друштво могуће је тражити у многим идејама и концепцијама либералне политичке мисли и праксе модерног западноевропског и америчког друштва, као што су: слободе и права човека и грађанина, личне слободе и права, мир, толеранција, дијалог, демократија, либерализам, грађанско друштво, отворено друштво, цивилно друштво и тд. Међу њима, основне категорије од којих треба поћи у разумевању грађанског васпитања, као образовања за демократију и грађанско друштво, јесу управо *демократија*, као тип владавине, и *грађанско друштво*, као заједница слободних појединаца.

ДЕМОКРАТИЈА

Демократија је тип владавине који се у најширем и изворном значењу може одредити као владавина народа. Међутим у прецизнијем одређењу демократије постоје различита схватања, која битно уносе конфузију, на шта сликовито упозорава Сартори (Giovanni Sartori): "Демократија је помпезно име за нешто што не постоји" (Sartori, 1958: 3). Тиме он указује нарочито на постојање великих противречности између појма демократија и праксе модерне демократије, између античког политичког идеала о владавини народа и различитих политичких режима који су себе тим именом називали. Међутим, многи указују на потребу формулисања минималне дефиниције демократије и утврђивања основних стандарда који омогућавају да се неки систем назове демократским. Тиме се не иде у потрагу за идеално замишљеним циљевима које треба достићи, већ у средствима, процедури која се примењује у процесу владавине.

У формулисању неопходних стандарда који чине демократију, већина мислилаца указује да су то: вишепартијски систем, ширење права гласа, тајност гласања, парламентаризам и одговорност владе пред парламентом; независно судство; одвајање цркве од државе; једнакост грађана пред законом; поштовање слободе изражавања мисли, штампе, збора и удруживања; заштита права мањина; равнотежа између власти и опозиције; подељена, ограничена и компромису склона и смењива власт и сл. У модерној друштвеној мисли указује се на постојање више модела демократије и, сходно томе, дају се различите дефиниције демократије или врше класификације демократије по различитим критеријумима. Овом приликом указујем на три најутицајнија типа демократије који чине окосницу теоријске мисли о демократији. То су: античка демократија, либерална демократија и плуралистичка демократија.

Античка демократија. – Она је основни тип демократије према којој су касније настајале и упоређивале се готово све теоријске и емпиријске концепције о демократији. Настала је у старој Грчкој где се политика разумевала као остварење идеје највишег добра, правде и опште користи. Ту је реч о људској тежњи ка савршености заједнице, која се усавршава само непрекидном активношћу њених грађана. Политички живот одвија се у *полису* (град-држава) и само је он подручје слободе и једнакости.

Полис је друштво слободних и једнаких грађана. Они слободно дискутују о јавним стварима, воде дијалог и међусобно се убеђују, а њихов утицај у вођењу јавних послова зависи од снаге и убедљивости аргумената којима се боре за одређене ставове. Слобода грађанина полиса садржана је у његовом *praxisu* (делању) и *lexisu* (говору), као основним средствима његовог утицаја. Подручје полиса одликовало се посебном врстом знања и закључивања које је било нужно за правилно вођење мишљења о стварима заједнице, у суштини о људским стварима. Полис је релативно мала заједница, која је сама задовољавала све своје потребе. Политичка права имали су само одрасли мушкарци, староседеоци. Жене, странци и робови нису имали политичка права. Учешће у јавном животу претпостављало је односе непосредне политичке комуникације, готово до међусобног познанства грађана. Полис је заједница изнутра повезана обичајима и античким вредностима, без централне управе и контроле. Друго обележје грчких политичких заједница јесте раздвојеност сфера јавног и приватног. Полис образује тип делатности и односа који важе само за подручје јавног. Приватна сфера има сасвим друга унутрашња правила. За разлику од јавног, као подручја слободе, приватна сфера је подручје нужности. Она је у старој Грчкој називана *оикос*, што истовремено значи породица и домаћинство. Поредак у оикосу је био подређен диктату кућног домаћина, оца породице. Овде није важила слобода и вештина јавног расправљања, већ закон надређеног, јачег. Ствари полиса и ствари оикоса биле су строго раздвојене као подручја јавног и приватног. Унутар овог разликовања постоји и веза између јавног и приватног, на коју Арент (Hannah Arendt) указује: "Онолико колико је уопште постојао однос између ова два подручја, природно је важило да је надмоћ животних нужности унутар домаћинства представљала предуслов за слободу у полису" (Arendt, 2004: 33).

Античка демократија је почивала на осећањима јавне дужности, личне врлине и храбрости, као и на дубокој зависности од припадности полису, односно заједници. "Највећа достигнућа античке демократије била су дела у којима се потврђује одговорност грађана према заједници" (Матић, 1992: 132). Услови за настанак овог типа демократије су: мала и доступна држава – град, робовска привреда и домаћи рад жена у приватном домену који ослобађају време за политичко ангажовање и јавне дужности мушкараца и ограничавање грађанства на релативно мали број слободних грађана. Основ легитимације овог типа демократије је стање у коме грађани уживају једнакост да би владали као слободни и да би се њима владало. Основна обележја античке демократије су: директно учешће грађана у остваривању законодавне и судске функције;

скупштина грађана (*агора*) је носилац суверене власти, обим те власти обухвата све заједничке, јавне послове државе (града); вишеструки облици избора људи на јавне функције (непосредни избори, коцка, ротација); нема разлике у повластицама између изабраних носилаца јавних функција и обичних грађана; ниједна функција појединцу не може припадати два пута; кратки рокови јавне службе за све; плаћање за рад на јавним функцијама и сл.

Либерална демократија. – То је представничка демократија у којој сви пунолетни грађани имају право гласа и могу да бирају најмање између две странке. Либерална демократија функционише у условима загарантованих политичких слобода и грађанских права, тржишне економије, правне државе и владавине права, вишестраначког система и општег права гласа. Основни захтев либералне демократије је минимална држава и слободно тржиште. Избори су основ легитимитета демократске власти. Либерална демократија настаје из модификације начела филозофије либерализма са принципима демократије, посебно наглашеним у традицији француског либерализма. У Енглеској су до половине XIX века преовлађавала схватања о демократији као аутономији, индивидуалној слободи и одговорности; а у Француској, идеја демократије као партиципације, са наглашеним тежњама ка популистичкој владавини и једнакости. Међутим, у обе традиције делују снажни утицаји либералних идеја које демократске слободе смештају претежно у политичку сферу, док се до социјалне демократије долази знатно касније. Америчко искуство либералне демократије настаје под утицајем енглеске политичке традиције, али, по својој отворености према разним интересним и политичким групама, изражено је као комбинација либералне и плуралистичке демократије. Либерална демократија инсистира на слободи личности и слободних индивидуалних опција, на самореализацији јединки, плурализму идеја и социјалном експериментисању.

Либералне идеје о политичком уређењу друштва започињу политичком филозофијом Хобса (Thomas Hobes) и Макијавелија (Niccolò Machiavelli), а потом Лока (John Locke) и Монтескијеа (Charles-Louis de Secondat Montesquieu). Монтескије и Лок су развили и образложили општи план организације власти у којој власт према грађанима треба да буде заштитничка. То су идеје о подели и равнотежи грана власти, теорија природних права и политика у границама права, судска контрола уставности и законитости, као и неприкосновеност суда. Овим утемељењима либералне демократије, значајан допринос пружио је својим допунама Медисон (James Madison), творац америчког устава, који је разрађивао уставна решења заштите индивидуа од стране колективитета. Затим, Бентам (Jeremy Bentham) и Мил (John Stuart Mill) допунили су изворне идеје о либералној демократији оправдањем либералне демократске државе, која има функцију да осигура неопходне услове за све индивидуе да на тржишту следе сопствене интересе без ризика политичког уплитања и да приватно присвајају средства. Држава је неутрални арбитар размене, утакмице и њихов заштитник. Истовремено, колективно добро може да се до краја оствари само ако се интеракција индивидуа спроводи кроз слободну утакмицу и размену. Друга допуна је захтев за контролисаном и одговорном владом која мора бити

заснована на политичким механизмима одговорности и контроле, као што су тајни избори, надметање потенцијалних представника итд. Тако се успоставља равнотежа права и моћи, ауторитета и слободе, а улога владе стиче реалну основу. С друге стране, да би влада остварила своје основне циљеве она мора, путем моћне државне власти и њене примене на девијантне људе, да осигура "гвоздену дисциплину". Сузбијање непослушности и девијација које угрожавају приватну својину и слободну тржишну размену, у потпуности је оправдано као интервентна функција државе која тиме потврђује свој демократски карактер.

Либерални тип државе је она држава која тежи минималном уплитању у привреду и друштво, држава која делује на начелу *laisser faire – laisser passer*, дакле на очекивањима максималне друштвене, а особито тржишне, саморегулације и стварања амбијента слободе. Зато, либерална демократија може бити само ограничена владавина, како указује Греј (John Gray), "јер се свим елементима у оквиру либералне традиције појединцима дају права и признају праведни захтеви које држава мора признати и поштовати и који се, у ствари, могу истицати против ње" (Греј, 1999: 97).

Либерални мислиоци пренаглашавају значај политичких чинилаца за демократију, сматрајући да је либерална економија сфера "политички неутрална" иако историјско искуство показује да се унутар те сфере одвијају процеси далекосежног нарушавања и разарања социјалне и економске равнотеже и да потпуно препуштање економске сфере личним интересима убрзо укида постулате релативне друштвене једнакости, а тиме и слободу, као суштину сваке демократије.

Либерална демократија има најдуже историјско искуство и она је, са извесним модификацијама, најраспрострањенији и најпопуларнији тип владавине у савременом свету. У посткомунистичким земљама централне и источне Европе, као и у већини земаља у развоју, успоставља се либерална демократија и на њеним принципима организује целокупно друштво. Данашњој популарности либералне демократије, нарочито су допринели успеси тржишне економије у развијним земљама Запада, која се повезује са овим типом демократије, затим, глобализација целокупних друштвених односа, као и све већи утицај средстава масовних комуникација. С друге стране, либерална демократија у земљама њеног настанка (Енглеска, неке европске државе и САД), наилази на тешкоће јер, како констатује Гиденс (Anthony Giddens), "све већи број људи постаје незадовољан или индиферентан у односу на политички систем" (Гиденс, 2003: 434). По мишљењу Бела (Daniel Bell), према Гиденсу, разлог је у томе што су владе националних држава постале "сувише мале да би се избориле с великим проблемима", као што су утицај глобалне конкуренције на светском тржишту или уништење животне средине. С друге стране, владе су постале "сувише велике да би се ухватиле у коштац са малим проблемима појединих градова или области" (Гиденс, 2003: 434).

Плуралистичка демократија. – Овај тип демократије настао је као демократски одговор тоталитаризму, али и као алтернатива класичној либералној демократији. Постоје различити варијетети плуралистичке

демократије, међу којима су најпознатији: *полиархија* (Robert Dahl), *полицентрична демократија* (Norberto Bobbio) и *консензуална демократија* (Arend Lijphart). У заснивању плуралистичког типа демократије полази се, у суштини, од мишљења да су идеали либералне демократије у раскораку са стварним стањем и емпиријским процесима у савременом друштву. То мишљење има прилично дугу традицију, још од Медисона и Мила. Они сматрају да је реалистичка идеја демократског процеса и њена емпиријска потврда у групној политици и интеракцијама са њиховим притисцима на средиште власти, а не на глобалним политичким институцијама и њиховом односу према грађанину, народу или класи.

Носиоци политике у емпиријском смислу, према плуралистима, јесу групе које се налазе у односима хоризонталног распореда моћи и утицаја, а не у хијерархијској структури поретка. Извори и обим моћи група варирају и усмерени су према различитим центрима одлучивања, при чему не постоји "највиши центар моћи". Ради се о интересном процесу који резултира у нагодбама и компромисима група, при чему се ни један интерес не реализује до краја. Плуралистички модел демократије је заснован на дисперзији моћи, а не на њеној концентracији. Тако је по Медисону, а потом Далу и Труману (Harry S. Truman), свака политичка већина само нумеричка и вештачка, а не изворна демократска категорија. Политика је, према њиховом схватању, процес којим управља мноштво мањина уместо једне већине, која може да влада али не да ефективно и стално учествује у плуралној политици управљања и одлучивања. Тиме се не оспорава значај институционалних форми либералне демократије, партија, избора, парламента, јавног мњења итд., али се оне по себи не сматрају довољним за стабилност демократског процеса.

Многи савремени политички мислиоци указују да грађане у развијеним земљама Запада, а особито САД, не интересује или се одбојно односе према политици, али већина њих користи слободно удруживање у разне интересне групе за остваривање најразличитијих интереса. То указује да се не ради о политици која се реализује предвиђеним каналима и институцијама, већ да се политика ствара у оквиру слободно обликованих група и њихових интереса. Начин деловања таквих група није регулисан неким општеважећим конвенцијама и правилима игре, већ непосредним обичајима и договорима самих актера плуралног процеса, што му даје обележја демократске спонтаности. Заговорници плуралистичке демократије сматрају да је и неучествовање у политици легитимни облик и значајан позитивни фактор демократије. Слобода од било којих облика социјалне принуде и притиска на учешће ублажује и спречава разне облике фанатизованих покрета и великих група, који могу унети субверзивне тенденције у демократски процес.

Политика у плуралној демократији одржава се због базичног консензуса међу грађанима у постојећој политичкој култури. Она није резултат надметања и компромиса међу елитама, већ израз прилагођавања елита постојећим консензусима грађана и осећању у јавним питањима. Зато је плуралистичка демократија, пре свега, друштвена пракса са високим способностима адаптације,

а не израз спољашњих детерминација и "модела", односно "процедура". Она је специфичан начин повезивања друштва и државе и корекција либералног типа демократије, која се у основи одупире свакој тенденцији монополизма и тоталитаризма.

Плуралистички тип демократије није одговорио на многе савремене захтеве и није однео превагу у политичком животу. У хемисфери западних демократија он коегзистира са либералном демократијом, нарочито у САД, и државно-страначким комплексом у којем се још увек концентрише огромна политичка моћ заједнице.

ГРАЂАНСКО ДРУШТВО

Израз грађанско друштво се у политичкој мисли, од њеног настанка па све до половине XIX века, углавном изједначавао са политичком организацијом друштва - државом. Разумевање грађанског друштва у његовом историјском развоју најчешће се везивало за питања схватања и остварења демократске једнакости и слободе, променљиве друштвене услове и појмовна одређења у односу на политичку организацију друштва. Зато се развојем модерне друштвене мисли, превасходно либералне и просветитељске, диференцирањем друштвених установа и јачањем државног апарата, долази до раздвајања грађанског друштва и државе. Таква дистинкција била је изражена најпре у делу *Грађанско друштво* (1851) Вилхелма Рила (Wilhelm Heinrich Riehl), где он истиче "да грађанско друштво нипошто није изједначено са политичким друштвом, да се појам друштва, у ужем смислу, ма како често он доиста може водити појму државе, ипак мора теоријски одвојити од њега" (Према: Стојановић, 2006: 4-5). Дакле, грађанским друштвом означавано је ново друштво које се успостављало на либералистичким начелима у свим областима друштвеног живота. Његовом настанку нарочито су допринели: распад феудалних друштвених односа и настанак индустријског начина стварања материјалних добара, развој градова, успостављање нових облика друштвено-економских и политичких односа, секуларизација друштва, као и велики утицај просветитељске и либералистичке идеологије. Зато се грађанско друштво везује искључиво за политички систем либералне демократије, јер *differentia specifica* либералне демократије у односу на друге политичке режиме јесте њена примарна обавеза да се према грађанима односи као према слободним и једнаким појединцима. Такав услов претпоставља уређење целокупног друштвеног и политичког живота на начелима либералне демократије, као што су: слободе и права човека и грађанина, тржишна економија, легитимно истицање појединачних интереса, вишестраначки и парламентарни систем, подела власти; и тд. У том миљеу, као и у складу са одређеним културно-идентификацијским простором, кроз еволутивне процесе долази до стварања либерално демократске заједнице, односно грађанског друштва. Такво друштво, у односу на државу, има знатну аутономију, јер либерализам разграничава јавну сферу државе од приватне интерактивности грађанског друштва тиме што

"правно и институционално стриктно нормира лимите државне интервенције у сфери приватног живота" (Стојановић, 2006: 5).

Многи политички мислиоци, нарочито од XVIII века па све до данашњих дана, бавили су се различитим аспектима грађанског друштва. Хјум (David Hume), Фергусон (Adam Ferguson) и Смит (Adam Smith) су истицали важност економске сфере у разумевању грађанског друштва, указујући на нужност одвајања економских односа од контроле државе, при чему су истицали да су приватни интерес и тржиште саморегулишуће области грађанског друштва. Дидро (Denis Diderot), Волтер (Volter, Fransoa Mari Arue) и Кант (Immanuel Kant) су истицали идеју јавне сфере као простора где приватне личности, кроз процесе многоструких и различитих интеракција, формулишу збирне интересе и погледе, а њихов заједнички идентитет се одређује као идентитет припадника грађанског друштва. Нарочито велики допринос у дефинисању и разумевању грађанског друштва, пружио је немачки филозоф Хегел (Georg Wilhelm Friedrich Hegel). Он је грађанско друштво сместио у сферу између породице и универзалног моралног живота државе, тако да се оно позиционира као ексклузивна сфера партикуларног, област коју карактерише и одређује универзални егоизам и експресија индивидуалног интереса. Истовремено, грађанско друштво, према Хегелу, има интегративне квалитете који спречавају његову аутономију и потпуну индивидуализацију. То су институције из области јавног интереса које регулишу економске активности, затим: главне друштвене класе, професионалне асоцијације, црква, образовна друштва и градска већа. Такође, Хегел указује и на нужност да се грађанско друштво контролише и ограничава извршним органима државне власти како држава не би подлегла утицају слободне игре појединачних интереса и субјективног мишљења грађана, јер "држава је с једне стране спољашња нужност и њихова виша моћ, а с друге стране, она је њихова иманентна сврха" (Hegel, 1989: 378). Маркс (Karl Marx), као и многи његови следбеници, грађанско друштво је разумевао и објашњавао као буржоаско друштво, које је по својој природи класно, антагонистичко друштво и оно се одржава искључиво методама силе. У теоријској мисли XIX века грађанско друштво се у суштини употребљава као појам супротан држави, за повлачење разлике између приватног и јавног права.

Током XX века грађанско друштво није имало битнију улогу у делима либералних политичких мислилаца. Тек шесетесетих година XX века долази до извесног реafirмисања концепција о грађанском друштву, најпре у крилу левице због концептуалних деформација марксизма и праксе комунистичких тоталитарних режима. Крахом комунистичких режима у земљама централне и источне Европе, крајем XX века, почињу да се истичу идеје о грађанском друштву и истовремено настаје мрежа различитих асоцијација независних од државе, које су или експозитуре асоцијација из иностранства или аутохтоне. Тако зачето грађанско друштво у овим земљама, како указује Тејлор (Charles Taylor), "повезује грађане у стварима од заједничког интереса, а које би самим својим постојањем или делатношћу могло да утиче на државну политику" (Tejlor, 2000: 10). Ове асоцијације се боре против арбитарног и репресивног

испољавања државе, али истовремено и за: очување аутономности јавне сфере, гаранције личних слобода, истицање посебних интереса као легитимних, за демократске процедуре у политичком животу и сл. С друге стране, Тејлор указује и на функционисање грађанског друштва на Западу, које у извесној мери постоји али се и тамо оно поставља као циљ коме треба тежити, без обзира на развијену модерну демократску владавину. У том контексту, Тејлор истиче три модела функционисања грађанског друштва на Западу. Први је у минималном значењу, грађанско друштво егзистира тамо где постоје слободна удружења која нису под туторством власти. Други је, у строжијем одређењу, грађанско друштво постоји тамо где друштво као целина може само себе да структурира и да координира своје активности кроз слободне асоцијације грађана. И трећи модел, о грађанском друштву се може говорити тамо где би удружења у заједничком наступу могла значајно да одреде државну политику или да утичу на њен смер. Овај последњи приступ Тејлор везује као алтернативу или додатак другом значењу.

Сажето одређење модерног грађанског друштва могло би се означити као систем регулисаних и правно уређених односа грађана, грађанских асоцијација и институција дефинисаних као једно сасвим аутономно подручје које, као свој главни атрибут, носи спречавање утицаја и арбитрарности политичке власти. С друге стране, грађанско друштво се може одредити и као својеврсна подршка либералним институцијама и подручје отпора доминацији државе у коме своје место налазе асоцијације различитих уверења, ставова, интереса и праксе. Међутим, иако су грађанско друштво и држава концептуално раздвојени ентитети, они не могу остварити потпуну аутономију у међусобним релацијама. Држави се не може одузети нужна сила која је неопходна за одржавање општег реда и мира, као и целокупне стабилности друштва, али истовремено ни грађанско друштво не може да се развија без довољно јаке, организоване и демократске државе. Слаба, неорганизована и нефункционална држава може бити велика баријера у активностима и развоју грађанског друштва. Зато се у савременим теоријама о грађанском друштву, како указује Кин (John Kean) истичу залагања за разграничењем грађанског друштва и модерне демократске државе, као и потреба да се грађанско друштво и држава стално демократизују јер то је међусобни услов за властити демократски просперитет (Kean, 1998: 14-15).

ЗАКЉУЧАК

Грађанско васпитање је, у суштини, облик васпитања и образовања за демократију и грађанско друштво. Оно чини скуп васпитно-образовних мера и активности чији је циљ да се људи, нарочито млади, оспособе за живот у демократском друштву и да активно учествују у јавном животу таквог друштва. Истовремено, грађанско васпитање је врста политичког васпитања и образовања које је примерено демократском облику друштвеног уређења и одговарајућем систему вредности.

Грађанско васпитање је данас веома актуелна тема у образовним системима посткомунистичких друштава централне и источне Европе. Оно је, као наставни предмет у основним и средњим школама у Србији уведено 2001. године, као изборни предмет коме је алтернатива верска настава. Грађанско васпитање, је, такође, предмет интересовања и активности многих асоцијација, интересних група и организација, особито оних које су експозитуре међународних асоцијација. За такво образовање заинтересован је и Савет Европе, који је 2005. годину је прогласио као "Европску годину грађанског друштва кроз образовање".

У настави грађанског васпитања у школама у Србији данас се много више пажње посвећује облицима извођења наставе него садржајима који треба да се пренесу ученицима, па се настава из грађанског васпитања своди на неке играонице а наставни садржаји непримерено банализују. С друге стране, у едукативним садржајима за одрасле, који се реализују кроз разноврсне асоцијације и организације, стиче се утисак да се више пажње посвећује разградњи друштвених установа, нарочито традиционалних, него образовању за демократско друштво. У оба ова аспекта грађанског васпитања недостаје наставних садржаја и знања о демократији и грађанском друштву, о искуствима демократских друштава, као и о демократској политичкој култури.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Arendt, H. (1960):** *Vita activa; oder, Vom tätigen Leben*, Stuttgart, W. Kohlhammer.
2. **Гиденс, Е. (2003):** *Социологија*, Београд, Економски факултет у Београду.
3. **Grej, Dž. (1999):** *Liberalizam*, Podgorica, CID.
4. **Dahl, R. (1989):** *Democracy and its Critics*, New Haven, Yale University Press.
5. **Kean, J. (1998):** *Democracy and Civil Society*, London - New York, Verso Press.
6. **Кулић, Р. (2005):** "Смисао и значење грађанског образовања одраслих", *Зборник радова Учитељског факултета*, Лепосавић, 1, 10-15.
7. **Лајпхарт, А. (2003):** *Модели демократије*, Београд, Службени лист СЦГ; Подгорица, ЦИД.
8. **Матић, М. (1992):** *Либерализам, популизам и демократија*, Београд, Институт за политичке студије.
9. **Sartori, G. (1958):** *Théorie de la démocratie*, Paris, Colin.
10. **Stojanović, Đ. (2006):** *Građansko društvo*, Beograd, Medijska knjižara KRUG.
11. **Tejlor, Č. (2000):** *Prizivanje građanskog društva*, Beograd, Beogradski krug.
12. **Ferguson, A. (2007):** *Esej o istoriji građanskog društva*, Beograd, Službeni glasnik.
13. **Hegel, G. W. F. (1989):** *Osnovne crte filozofije prava*, Sarajevo, Svjetlost.
14. **Held, D. (1999):** *Models of Democracy*, Cambridge, Polity Press.

ПРИЛОЗИ

1. Публикације Савета Европе о образовању за демократију и грађанско друштво

Образовање за демократију и грађанско друштво 2001-2004 - Препоруке (2002)
12 Комитета министара земљама чланицама о образовању за демократију и грађанско друштво, Стразбур, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2002) 38.

Образованје за демократско грађанство: перспектива доживотног учења, Strazbur, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 21 Serbian.

Osnovni pojmovi i ključne kompetencije za obrazovanje za demokratsko građanstvo, Strazbur, Council of Europe, DGIV/EDU/CIT (2000) 23 Serbian.

Strategije za učenje demokratskog građanstva, Strazbur, Council of Europe, DECS/EDU/CIT(2000) 16 Serbian.

Centri građanstva: osnaživanje, participacija i partnerstvo, Strazbur, Council of Europe, DECS/EDU/CIT(99) 62 def 2 Serbian.

2. Релевантни линкови

Образовање за демократију и грађанско друштво на сајту Министарства просвете Републике Србије

<http://www.mps.sr.gov.yu/code/navigate.php?Id=35>

Образовање за демократију и грађанско друштво на сајту Савета Европе

www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/

Образовање за демократију и грађанско друштво у Србији, на сајту Савета Европе

http://www.coe.int/T/E/Cultural_Co-operation/education/E.D.C/Country_profiles/country_profile_SERBIA.asp#TopOfPage

Савет Европе

www.coe.int

Удружење за развој грађанског васпитања и образовања за демократију

http://www.gvnastavnici.org.yu/program_gv_2.html

<http://www.pedagog.org.yu/udruzenje%20gradjansko20vaspitanje.php>

CITIZENSHIP FOUNDATION, енглеска невладина организација која се бави образовањем за демократију и грађанско друштво

www.citizenshipfoundation.org

2005.-Европска година грађанског друштва кроз образовање, на сајту Савета Европе www.coe.int/T/E/Com/Files/Themes/ECD/

Jovan Bazić, Ph.D., Associate Professor
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

**CIVIL EDUCATION AS A KINDE EDUCATION
FOR DEMOCRACY AND CIVIL SOCIETY**

Summary: *This paper examines civil education as a kind of political education which is compatible with democracy as a social system and with the value system on which the whole social system is based. The basic values of such a system are democracy and civil society, and therefore these values are emphasized in this analysis, for they are insufficiently emphasized in aims and objectives of the civic society curriculum. In the educational system of Serbia, as in other societies which base their social systems on principles of liberal democracy, great attention is paid to civic education and it is dealt with by numerous associations and organizations. The Council of Europe is also interested in this kind of education and that is why they declared the year 2005 as the "European Year of Citizenship through Education".*

The basic aim of education for democracy and citizenship is, in a nutshell, the creation of a new political culture. This type of education is expected to promote and develop knowledge about the values of the civil society. That is why civic education is not neutral in respect of its value, for it includes a set system of political ideologies, orientations and value systems. In this kind of education it is not enough to gain knowledge on certain topics but it is also necessary to accept them and integrate them into our own behaviour. Therefore, there is a need to develop certain personality traits which are compatible with the political culture of a certain social system.

Key words: civil education, democracy, civil society.

Проф. др Исидор Граорац³

Висока школа струковних студија за образовање васпитача
Нови Сад

**ДИЛЕМЕ ОКО МОДЕЛА А И “АНАЛИЗЕ”
ЕМИЛА КАМЕНОВА**

(Поводом текста Е.Каменова: *Анализа Модела А Основа програма предшколског васпитања и образовања*, стр.14)

Апстракт: У расправи је учињен покушај тумачења и критике „Анализе Модела А...“ коју је обавио др.Емил Каменов. „Анализа „полази од неоснованих претпоставки и заснива се на особеној „аргументацији“; у њој се превидјају и погрешно тумаче идеје и нацела Модела А. Искривљен приказ овог програма произашо је из неадекватног разумевања концепције вртића и предшколског васпитања у радовима А. Марјановића. Највећи број промашаја у овој „Анализе“ у вези је са имплицитним схватањем васпитања као технолошког процеса, превида заједничког живљења као могућности превазилажења непожељних последица професионализације и институционализације васпитања.

Кључне речи: Отворено (друштвено) васпитање, заједничко живљење, аутентичност васпитача и деце, нови односи одраслих и деце, педагогизација детињства, Модел А и Б Основа програма.

Сазнавши у пролеће 2007. да је објављена нова верзија *Основа програма предшколског васпитања...* са великим интересовањем приступио сам читању истог и стога што сам почео припрему новог издања зборника текстова за спремање испита из предшколске педагогије. Обрадовало ме је што је *Модел А* знатно проширен, па ми се на мах учинило толико инструктиван и „практичан“ да би могао заменити обимне методичке приручнике.

Од 90 тих година, још током израде *Основа програма предшколског васпитања*, *Модел А* сам разумео као оријентацију у предшколској педагогији која се налази на трагу професорке Санде Марјановић чије схватање смо препознали као друкчије и особено у нашој педагогији од прве године студија 1967.г. Отуда сам се укључио у израду *Основа програма* 90.тих година покушавајући да докажем предности *Модела А*, те да у наметнутом избору између два модела не треба имати никакве дилеме.

³ isidorkovilj@yahoo.de

Припремајући ово реаговање на „Анализу“ Е. Каменова схватио сам да забуну у вези са наметнутим и погрешно постављеним дилемама изазивају чак и „Заједничке одлике“ оба модела које је писао колега Каменов.

Намера или циљ с којим је настала ова „Анализа“ налази се у последњој реченици овог памфлета: административно забранити, укинути *Модел А*.

Унапред је јасно, кад се неко подухвати писања с таквим намерама, није спреман за рационални дијалог и стручну расправу. На текст који настане с таквим мотивима не треба узалуд трошити време него се ваља позабавити позадином и скривеним интересима који дотичног актера покрећу на делање.

НЕОСНОВАНЕ ПРЕТПОСТАВКЕ И ПОГРЕШНА ТЕОРИЈСКА ПОЛАЗИШТА „АНАЛИЗЕ“

Пошто су у тексту који је повод ове расправе присутне заблуде и ауторитарна убеђења која је Е. Каменов изражавао током припреме *Основа програма* 90. тих година, преписаћу нека запажања која сам тада изнео у *Просветном прегледу* и *Педагоској стварности*.

У чему је, заправо, неспоразум? Најпре у томе што се полази од следеће погрешне претпоставке: Ко не разуме васпитање, програм и његову улогу, делатност васпитача онако како то разуме професор Каменов, тај све то **пограшно** разуме. Као да не постоје **различите** концепције васпитања, **различите** концепције програма, **различите** концепције оспособљавања васпитача. Уколико нису по укусу и мери овог педагога не мора да значи да су погрешне, да су за одбацивање. Оне су, напосто, **другачије!** Проблем је у томе што проф. Каменов неће, изгледа и не може, да прихвати право на постојање другачијег и различитог. /*Просветни преглед*, 1994/

Ситуација у којој смо се нашли, што се програма предшколског васпитања тиче, изнуђена је, резултат сукоба интереса и међусобних неспоразума учесника у расправи, али и неспоразума актера са самим собом.

У вези са легализовањем *Модела Б Основа програма*, проф. Каменов прећуткује неке значајне чињенице. Он јесте „позван у Министарство просвете“ и „понуђено му је да састави нову верзију *Основа програма*“ /*Просветни преглед*, 4.II 1996/. Значајно је оно што је овом позиву предходило: Е. Каменов је спречио својом агресивношћу и подршком оних који нису предшколски радници усвајање припремљених *Основа програма*.

Погрешно убеђење професора Каменова да „није могуће припремити дете за нешто а не задати програм...“ утицало је одлучно на његов имплицитни и експлицитни одговор на питање: ШТА ЈЕ ВАСПИТАЊЕ И ШТА ВАСПИТАВА У ДЕЧИЈЕМ ВРТИЋУ?

За схватање овог педагога могло би се рећи исто што и за догматски марксизам у педагогији : ту се као законитости васпитања постулира право да се манипулише дететом /упор. Марјановић 1978/.

Када се у литератури о предшколском васпитању критикује „обрађивање деце“, оно се не разуме као спорадична појава присутна у раду **неких** васпитача,

него као структурално обележје институционалног образовања, произишло из општег историјског процеса рационализације која се у нашем домену манифестује као сврсисходна, технолошка делатност. Битни елементи структуре институционалног образовања су отуђени, формализовани односи, професионализација, убеђење да се професионална деформација и отуђење институције могу превазићи детаљним програмима и педагогизацијом укупног живљења.

У таквом настојању, повећана контрола и усмеравање, **педагогизација** детињства морају бити схваћени у вредносно негативном смислу.

Када се на тај начин разуме васпитање и оно што васпитава у дечијем вртићу, сасвим друкчије се одговара на питање: **како** правити програм, шта он садржи и **каква** је његова функција.

Новија искуства и сазнања су потврдила да није главни проблем садржај програма, СЛОВО, оно што у њему пише, него **пут и начин** којим се до њега дошло. Без обзира шта је и како било написано у *Основима програма* које нуди Емил Каменов, **начин** на који је до тога дошао, како своје „програмске захтеве“ намеће, могу само ометати креативност васпитача и деце.

Нису ми познати васпитачи и вртић у коме се живи и ради аутентично, постижу добри резултати тако што се „реализује“ туђ, наметнут програм. /Педагошка стварност, 1996/

1. „Како ће деца испољавати интересовање за нешто о чему не знају ништа....?“ /Оваква банална симплификација сусрета детета и околине, погрешно схватање процеса учења, дословце се понавља на стр. 4 и 6 „Анализе“. Вероватно би тешко било наћи васпитачицу одушевљену *Моделом Б* која дечију радозналост разуме као њен врли ментор.
2. „Ако су неки васпитачи опредељени за супротан модел, постижали и постижу добре резултате...Какви би тек њихови резултати били да су имали бољи програм...“ /с.14/. Па, зар није јасно : васпитачи су већ одабрали онај програм који је за њх „бољи“! Овај хипотетички приговор само указује на стару заблуду Е. Каменова: “Није могуће припремити дете за нешто а не задати програм“/упор. Граорац 1996/.
3. „Заправо, садржаји се у неким случајевима наводе у облику примера, али нису систематски и целовито изложени, чиме је доведена у питање остварљивост програма /сиц!/, односно, нарушен дидактички принцип поступности и систематичности“/с.5/. Овом неоснованом и конфузном опаском, коју проф. Каменов сматра значајном у својој „Анализи“, само се изражава застарело схватање садржаја и функције програма у процесу васпитања.
4. Зашто ја ова „Анализа“ тако површна и усмерена на сасвим споредне недостатке **Модела А**? Стога што се на основу педагогије Е. Каменова и са становишта *Модела Б* нити може озбиљно разумети нити критиковати *Модел А*. Али за остваривање изреченог наума – укидање *Модела А* – тако нешто и није потребно.

ОСОБЕНОСТ „АРГУМЕНТАЦИЈЕ“ И КРИТИКЕ

Пошто је утврдио да у *Моделу А* не постоје ваљано формулисани циљеви нити је на прави начин схваћена њихова функција, Е. Каменов просуђује својом волшебном логиком: „Ако нема таквог полазишта, онда нема ни задатка васпитача, активности деце, садржаја васпитно-образовног рада, нити евалуације резултата примене програма. Једном речи – нема програма“/с.8/. После оваквог суда остаје да се питамо: Зар је могуће да ауторка инкриминисаног програма, после више година рада као педагог у једном од најбољих београдских вртића, учешћа са васпитачима у бројним пројектима и акционим истраживањима, одбране магистарског рада о тематском планирању, објављених оригиналних радова о предшколском васпитању не зна како треба да изгледа добар програм за вртић. *Модел А* неоспорно то и јесте, без обзира на све инсинуације и заједљиве примедбе колеге Каменова.

Тешко је замислити да после толико година рада са васпитачима, проф. Каменов буде убеђен да сви они обављају васпитно-образовну делатност сагласно са шемама према којима је он конструисао програм и своје бројне приручнике.

Можда бројне заблуде овог професора педагогије произилазе управо из његовог охолог убеђења да у Србији нема и не може бити добрих вртића и добрих васпитача уколико не следе његове програме и његова методичка упутства.

Претпостављам да проф. Каменов зна, као и свака васпитачица која размишља о оном што ради, да слово програма има далеко мањи непосредни значај за васпитну праксу но што се то у овој „Анализи“ претпоставља.

На једном предавању васпитачима у Новом Саду, пре двадесет и више година, проф. И. Ивић је рекао да је рад васпитача у француским вртићима уједначенији него у Србији, иако у Француској немају од министарства прописан званичан програм.

Сви који су пре три деценије радили у просвети односили су се према програму као према законском документу чије се такорећи свако слово морало „примењивати“. Додуше, у то време смо мање знали о механизмима и посредницима између тзв. теорије и тзв. праксе. О скривеном курикулуму /имплицитној педагогији/ нико није говорио. Таква сазнања су две деценије саставни део и емпириских студија код нас, с њима се изричито рачуна у *Моделу А*, док их проф. Каменов сасвим превиђа.

ПРЕВИДИ И ПОГРЕШНА ТУМАЧЕЊА МОДЕЛА А

1. Схватање детета, вртића, васпитања и улоге васпитача у *Моделу А* представља континуитет у односу на схватања изложена у *Основама програма* из 1975. која је писала А. Марјановић. У *Моделу А* су развијене, конкретизоване и каткад радикалније изражене идеје и начела које ће 80.

тих година развијати професорка Марјановић критиком институционалног васпитања и уобличавањем теорије друштвеног /отвореног/ васпитања. Ни у теоријским расправама код нас нити другим текстовима нису схватања Санде Марјановић доследније развијена него у овој верзији *Модела А*.

2. *Модел А* представља програм у коме детињство има „централну вредност“ /ООПП, с.21/.
3. „Предшколска установа јесте место живљења предшколског детета“ и место „за остваривање родитељског позива“/ООПП, с.27,28/.
4. У *Моделу А* се на више места указује на **повезаност смисаоног живљења и образовања**.
5. Аутентичност васпитача, деце и заједничког живљења је циљ, средство, метод и облик постојања у вртићу.
6. Установа је место живљења деце а не простор за реализацију програма /ООПП, с.28/.
7. Улога васпитача у мењању структуре институције у отворен систем васпитања /ООПП, с.37/.
8. Фолклор, историја и религија као извори садржаја и активности; активности везане за традицију, народне обичаје и ритуале /исто, с.30,31/.
9. Живот васпитава, заједничко живљење је боље од васпитања.
10. У ОП из 1975, налазе се ближа одређења „живљења“ у вртићу. Кад се говори о *Начелима за организацију васпитно-образовне делатности*, наводи се једно од начела: *Организација живота у предшколској установи* која треба приближити „природним условима живота детета“/1975; 368/. У оквиру исте проблематике упозорава се „да дечији вртићи не буду само место где се деца припремају за живот већ да буду сам тај живот“.

Циљ и задаци институционализованог друштвеног васпитања /Само после неколико година А. Марјановић одлучно разликује институционално од друштвеног васпитања! у области друштвено-моралног развоја су у следећем: „-да подржи, развије и култивише прве покушаје деце да дубље разумеју и објасне основне манифестације људског живљења, односно њихову природну потребу да себе виде и доживе у склопу наше шире друштвене стварности, њене прошлости, садашњости и будућности. У том смислу задатак је предшколског васпитања да помогне детету да на свој начин доживи и изрази вредност и лепоту људи и њиховог рада, патос живљења“ /исто, с. 366/.

Нико код нас није на такав начин говорио о задацима васпитања. Ми, међутим, не можемо на исти начин мислити живот и васпитање. Тешко је и замислити како би професорка Марјановић садржински одредила **заједничко живљење** у вртићу данас. Филозофско – антрополошки смисао и значење уздизања **заједничког живљења** у *Моделу А* тек треба да буде истражен и формулисан. Стицање дубљег увида у однос васпитања и заједничког живљења представља обавезу свих који на поменутих претпоставкама разумеју вртић и одрастање предшколске деце, и желе да их развијају на трагу професорке Марјановић која је, заједно с Бетелхајмом, тврдила: „Данас, као и у минулим

временима, најважнији, а уједно и најтежи задатак у одгоју детета јесте – помоћи му да нађе смисао живота“/Betelhajm 1979;17/.

ВАСПИТАЊЕ КАО СВРСИСХОДНА ДЕЛАТНОСТ, КАО ТЕХНОЛОШКИ ПРОЦЕС

Опасност од **рационализације**, свођења целокупне рационалности на технолошку препозната је у нашим друштвеним наукама и филозофији још крајем 60. тих година. О противречностима и дехуманизацији који прате институционализацију и професионализацију васпитања писала је још пре две деценије код нас А. Марјановић. Васпитање као сврсисходна делатност претвара се у технологију обрађивања деце. Предшколске установе су постале „вештачка средина која оживотворује научна знања и заблуде, педагошка начела и догме, имплицитне животне филозофије и предрасуде. Деца, њихов животни контекст и стварна проблематика су најчешће подређени том замишљеном нацрту и његовој унутрашњој логици. На тај начин она постају **предмет обраде** / подв. И.Г./, наместо субјекта за кога је учење смисаоно...“/Предшколско дете, 4/1982; 405/. У канадском програму /Quebec/ такође се тврди: „превасходно је важно да се дете посматра као **личност**, а не као предмет обраде“/1992; 4/. То је заправо полазиште сваке праве хуманистичке педагогије. Стога се програми васпитања, као наш **Модел Б** , који постулирају обрађивање деце не могу сматрати хуманистичким.

Професору Каменову није познат технолошки проблем у образовању. Почетком XX века формулисали су га у педагогији Керштенштајнер и С. Хесен /упор. Граорац 2003/, а пре четири деценије ово је била омиљена тема наших филозофа. У *Моделу А* овај проблем се наслућује и на особен начин превазилази. Поред основног указивања на **смисао и аутентичност**, то је постигнуто и оваквим једноставним порукама – изазовима: Установа није простор за реализацију програма већ место живљења деце /ООРР, s.28/.

У Европи данас постоје алтернативни, радикални хуманистички модели и пракса у неговању нових односа и равноправности деце и одраслих. То се, наравно, односи и на избор циљева и садржаја, још више на изражавање новог сензибилитета савременог детета, чије сведочење: Ја знам најбоље шта је за мене добро! Представља велики изазов и шансу у образовању.

УМЕСТО ЗАКЉУЧКА

1. Емил Каменов сматра да је главни недостатак *Модела А* што не садржи систематски изложене циљеве, садржаје и активности, док Аријана Миљак тврди да је управо то обележје „стarih модела програма“, нешто „слично ономе што смо имали прије“, али да је „занимљив примјер да у једној држави /Србији/ службено постоје два различита програма“ који представљају „два супротна приступа предшколском одгоју и образовању“/ Миљак, 2007 ;194,195/. Међутим, ни Е. Каменов није

пружио научне и/или искуствене аргументе у прилог свог убеђења да без система циљева, активности и садржаја – нема доброг програма, као што ни А. Миљак не наводи разлоге зашто такав „стари модел“ није добар, зашто је напуштен.

2. Основне карактеристике схватања васпитања, програма и вртића које заступа Е. Каменов, у име којих критикује **Модел А** произилазе из приватне филозофије васпитања, здраворазумског мишљења и тзв. практичног искуства. Отуда у таквој „Анализи“ није упућена ниједна дубља примедба нити је постављен неки дубљи проблем предшколског васпитања.
3. У расправама о предшколским програмима не излажу се филозофско – историјски оквири нити експлицирају друштвена ограничења и консеквенце интервенција у образовање. Навешћу само две тврдње Санде Марјановић које указују на далекосежно социјално – историјско значење концепције програма и вртића:
 - А. Демократски однос између васпитача и деце није могућ у недемократском друштву.
 - В. „Институционално васпитање је несумњиво творевина једне одређене епохе развоја друштва и цивилизације, коју социјализам хоће да укине и превазиђе. Гледајући из овог угла, институционално васпитање би у социјалистичком друштву морало да буде укинута“/Марјановић 1982;407/.
4. Разумевање наших данашњих неспоразума око програма не може се постићи анализом концепција програма и различитих схватања предшколског васпитања. Приморани смо да се бавимо споредним и погрешним питањима откако је Емил Каменов 90. тих година агресивношћу успео да се у Србији озваничи његов програм. Могло би се рећи да је *Модел Б* прављен сходно схватањима вртића и програма од пре 1975. када су објављене прве **Основе програма**. У *Моделу А* се развијају циљеви и задаци, начела и концепција друштвеног васпитања коју је обличавала професорка Марјановић 80. тих година /упор.*Предшколско дете* 1987/1-4/.
5. Кад би се о предшколској педагогији и вртићима у Србији судило на основу „Анализе“ Е. Каменова и распрострањености *Модела Б* у предшколским установама, могло би се рећи да смо **назадовали** у односу на осамдесете године. У извесном смислу, данас су такође сужене друштвено историјске претпоставке, умањене могућности за трансформацију институционалног у друштвено васпитање мале деце. Нихилистичко пустошење које хара светом захватило је снажно и нашу земљу. Отуда ова „Анализа“ Е. Каменова делује као прави лов у мутном.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Граорац И. /1994/:** *Опасност од заблуда*, Просветни преглед 15.XI
2. **Граорац И. /1996/:** „Није могуће припремити дете за нешто а не задати програм....“
3. Педагошка стварност бр.3-4
4. **Граорац И. /2003/:** *О потреби критике технологије у педагогији и образовању*, у: *Технологија-информатика- образовање 2* /Зборник/, Београд-Нови Сад
5. **Марјановић А./1982/:** *О ванинституционалном васпитању* /Дискусија/ *Предшколско дете*, бр.4
6. **Марјановић А./1987/:** *Одабране расправе и чланци*, Предшколско дете бр.1-4.
7. **Милјак А./2007/:** *Теоријски оквир сукострукције курikulума раног одгоја*, у: **Курikulum**-Теорије-Методологија-Sadržaj-Struktura, ur.V.Previsic, ŠK,Zagreb
8. **Опште основе предшколског програма/ООПП/:** **2006/:** Просветни преглед, Београд
9. *Основе програма васпитно образовне делатности, децијих вртића...* /1975/, Службени гласник бр.5-6
10. **Шонебек Х.в./2006/:** *Комуникација са децом у доба постмодерне*, у: *Развијање комуникационих компетенција наставника и ученика*, Педагошки факултет, Јагодина; исто у: Педагошка стварност бр.1-2/2006. и *Наша школа*, Сарајево бр.36/2006

Isidor Graorac, Ph.D., Associate Professor

High School for Profesional Studies for education for educators, Novi Sad

DILEMMAS ABOUT THE MODEL A AND THE “ANALYSIS” OF EMIL KAMENOV

Abstract: *In this reconsideration, it is made a try with an explanation and critics of the “Analysis of A model” which was done by Emil Kamenov. The “Analysis” is based on unchecked assumptions and is based on individual “arguments” ; in it the ideas and principles of A model are predicted and wrongly explained. Wrong portray of this program is coming from inadequate understanding of the conception of preschool education in works of A. Marjanovic. The most numerous missing in this “Analysis” is related to implicit understanding of education as an technological process, not understanding of mutual living as the possibility of overcoming of unwanted consequences of professionalism and education.*

Key words: Open education, mutual living, authentic of educators and children, new relationships between older people and children, pedagogization of childhood, Model A and B the base of the program

Доц. др Душан Богичевић⁴

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ИНОВИРАЊЕ УНИВЕРЗИТЕТСКЕ НАСТАВЕ У ДУХУ БОЛОЊСКЕ ДЕКЛАРАЦИЈЕ

Апстракт: *Иновирање универзитетске наставе у духу Болоњског процеса детерминишу незаобилазне дидактичке стратегије демократизације универзитетске наставе, интерактивне комуникације и евалуације рада студената и професора. Савремена универзитетска настава подразумева активну партиципацију студената, њихову међусобну комуникацију са професорима и асистентима, коришћење медија и технологије, те јасну визију студената о томе како савладати програм. Ова настава има јасне стандарде квалитета и врло одређене захтеве који се постављају пред професоре и студенте. Реформа високог образовања у духу Болоњског процеса подразумева и замену традиционалне педагошке стратегије поучавања доминирајућим критичко-конструктивним учењем, самоучењем, индивидуализованим и интерактивним радом студената и наставника.*

Квалитет универзитетске наставе подразумева непрекидно унапређивање квалитета студијских програма, квалитета реализације, континуитета професионалног развоја наставног кадра и унутрашњу и спољашњу евалуацију.

Кључне речи: универзитетска настава, болоњски процес, евалуација.

У В О Д

Значајне друштвене промене и научно технолошка револуција на почетку двадесет првог века условиле су потребу за радикалним реформама универзитета. Све више се обогаћују педагошка сазнања о димензијама реформи у сфери организације, концепцијама студија, наставним плановима и програмима, начинима евалуације, унутрашњој реформи наставно-научног процеса и мобилности студената и професора.

Иновације у универзитетском предавању, иновативни модели предавања и вежби, интерактивна комуникација и демократизација односа у универзитетској настави, те евалуација квалитета рада студената и наставника незаобилазне су дидактичке стратегије сталног унапређивања универзитетске наставе у духу Болоњског процеса.

⁴ bogicevic.dusan@gmail.com

Данашња универзитетска настава у великој мери је оптерећена традиционализмом, нема јасне стандарде квалитета и нема одређене захтеве који се постављају пред професоре и студенте. Најистакнутије својство ове наставе је предавање професора (eh katedra) и пасивно слушање студената. Ово је форма рада у којој има мало или уопште нема интеракције, а студентима је једино остало да се сами сналазе у трагању за литературом и осталим изворима знања.

Насупрот традиционалној, у савременој дидактици високошколске наставе чине се бројни покушаји унапређивања традиционалног предавања, напуштањем доминантности стратегије поучавања и постепеним увођењем предавања заснованих на стратегијама учења и самоучења. Један од најистакнутијих критеријума вредновања универзитета и факултета у парадигми традиционално-савремено је интерактивна комуникација. Ова настава би омогућила студентима да активно партиципирају у свим активностима, њихову међусобну интеракцију и комуникацију са професорима и асистентима, кориштење савремене информационе технологије и медија те јасну визију о томе како савладати програм и освојити потребне кредитне.

Интерактивна настава применом нових образовних технологија компензује недостатке традиционалне наставе. Истраживања су показала да рад у групи и подела обавеза и одговорности смањују страх од неуспеха, а позитивно делују на јачање радно-акционе компетенције. Ово сазнање посебно је важно за студенте наставничких факултета, који ће у својој пракси примењивати интерактивне моделе рада са ученицима.

Традиционална настава не мора бити у потпуности замењена интерактивном, што даје слободу наставнику да сам процени који су садржаји најподеснији за примену интерактивних наставних метода а који за традиционалне. Сваки факултет може уводити интерактивну наставу без страха од губитка постојећег квалитета, јер је ова настава компатибилна са постојећим традиционалним школским обрасцима.

Ефикасност рада факултета и универзитета зависи од одређености наставног кадра за промене. На првом универзитету основаном у Болоњи у XII веку студенти и професори су равноправно суделовали у дискусији. Ту се радило о својеврсном виду интеракције који бисмо и данас могли комбиновати са осталим интерактивним и кооперативним методама, индивидуалним и пленарним радом.

Треба, дакле, неговати и афирмисати вредности и позитивна искуства досадашње праксе, али, истовремено, имати на уму и неопходност њеног осавременавања. Све то захтева додатно ангажовање професора и сарадника, како на плану припремања, тако и у процесу извођења васпитно-образовног процеса и евалуације резултата наставног рада.

1. ИНОВАЦИЈЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ

У савременој речничко-енциклопедијској литератури под појмом предавање најчешће се подразумева уобичајен назив за "усмено излагање неке

теме из наставног програма, које траје одређено време у оквиру наставног часа, зависно од узраста ученика и школе" (Педагошки лексикон, 1966: 390). Ово одређење појма предавање садржи три битне одреднице: а) предавање је сведено на усмено излагање, б) предавање је везано само за неку тему из наставног програма и в) омеђеност предавања временском јединицом. Критичка анализа општег појма "предавање" указује на ригорозни традиционализам и не омогућава савременије и целовитије дефинисање појма универзитетско предавање. Један број педагога данас предавање покушава дефинисати помоћу савремених концепција наставе и нове позиције васпитаника у процесима поучавања, учења и самоучења. Они под појмом предавање подразумевају "обраду наставног садржаја као релативно самосталну компоненту наставног процеса на којој наставник претежно вербалним методама, па и кориштењем осталих извора ученицима излаже, експлицира, интерпретира наставне садржаје, и то тако да их мисаоним ангажовањем и вођењем доведе до схваћања и усвајања изложених садржаја". (Педагошка енциклопедија, 1989: 236). У овој дефиницији "предавања" исказано је неколико битних схватања:

- предавање је везано за обраду наставних садржаја,
- предавање је самостална компонента наставног процеса,
- у предавању доминира једна или више вербалних метода,
- суштину предавања чини неколико манифестних активности предавача (излагање, експлицирање, интерпретација) наставних садржаја,
- смисао предавања није слушање већ мисаоно ангажовање и усвајање изложених садржаја.

Постојеће дефиниције појма предавање не омогућавају целовитије дефинисање појма универзитетско предавање па се опредељујемо за дефиницију појма универзитетско предавање из савремене немачке педагогије. Познати педагог Х. Ј. Апел (Hans Jurgen Apel) сматра да се под универзитетским предавањем схвата увод у академски облик поучавања и да оно представља низ садржајно повезаних излагања с "намером да се пренесу знанствене спознаје и методе истраживања те код студената развију проблемску свест и критичко мишљење, интерес и целовито знање" (Апел, 2002: 12). Ову дефиницију универзитетског предавања сачињавају три међусобно повезане и условљене компоненте:

- циљ универзитетског предавања је одређен као преношење научних сазнања и метода истраживања којима се могу стицати сазнања,
- развијање проблемске свести и критичког мишљења о садржајима и
- развијање посебних особина личности студента.

Критичка анализа одређења општег појма предавање и Апелове дефиниције омогућава да се појам универзитетско предавање дефинише на савременим педагошким концепцијама поучавања, учења и самоучења. И сам Апел тврди да су "предавања само један облик академског поучавања. Могу се

показати примеренима када је реч о увођењу у подручје које је студентима непрегледно, као облик излагања имају ограничено деловање и треба их допунити дијалошким облицима студија, попут семинара, колоквија, вежби за самосталан рад, изобразбе у излагању и сарадње у истраживањима" (Апел, 2002: 15). Поред наведених одредница универзитетско предавање треба проширити и са две нове одреднице:

- универзитетско предавање поред традиционалних поступака (излагања, објашњавања, тумачења) треба употпуњавати са вежбама, радом у групама, дискусијама, презентацијама студената као и другим облицима активног учествовања студената у настави (допуна концепцијама учења и самоучења),
- у савремену дефиницију универзитетског предавања треба укључити и неке компоненте савремених информационих технологија (предавања помоћу CD-ROM-а, предавања путем интернета, виртуелна предавања и др.).

1. 1. Новине у схватањима садржаја предавања

У универзитетској настави још увек постоји схватање да је потребно "испредавати" све садржаје одређеног предмета. На таквим схватањима изграђена је пракса у којој професори предају а студенти записују или слушају. Ова предавања су окарактерисана као "енциклопедијска" а препознају се по мноштву чињеница, података и фактографије чији је садржај изведен из дидактичког материјализма. Она осуђују студенте на пасивност, низак степен умне активности и запамћивање и обнављање запамћеног. Овако организована настава ће омогућити студентима стицање максималних знања која су неопходна у новој техничко-технолошкој ери, "...али с правом се може поставити питање какве ће бити те компетенције које се стичу доминантном активношћу предавача" (Бранковић "ет ал": 2005: 27).

У оквирима савремене педагошке мисли конституишу се и посебне теорије о избору садржаја предавања међу којима су најпознатије следеће:

- теорија егземплизма,
- проблемско-комплексна теорија,
- теорија структурализма,
- теорија функционалног материјализма и
- теорија свестраног образовања.

1. 2. Предавање и интерактивно учење

У универзитетској настави поред уобичајене микроорганизације наставног рада, предавање се може изводити и на основним принципима интерактивног учења које је битна одредница активног учења. Предуслов овако конципиране наставе "...неодложна је потреба теоријског заснивања, емпијско-експерименталног развијања и афирмације иновативних модела вежби у универзитетској настави које ће бити садржајно-проблемски отворене, процесуално-интеракцијски флексибилне, пријатно доживљене, временски

рационалне, промишљено структурисане, креативно продуктивне и међусобно испреплетене (Илић "et al": 2005: 48).

Интерактивно учење које се примењује у универзитетском предавању засновано је на кооперативности међу субјектима који заједнички уче. Психолошке основе овог учења налазе се у кооперативности која је у суштини посебна црта личности. Та се способност у процесу учења манифестује кроз спремност за рад са другима (рад у колективу, групи или пару). Кооперативност испољавају они студенти који имају развијене емпатијске способности за кооперативни рад. Интерактивно учење, самостално или комбиновано са предавањем може се проводити у свим наставним облицима (фронтални, групни, рад у паровима, индивидуални) али са различитим педагошким ефектима. Теоријска сазнања и практична искуства показују да је могуће универзитетско предавање изводити са различитим облицима интерактивног учења у повезаности са следећим методичким поступцима:

- проблемско излагање наставника,
- проблемски дијалог професора и студената,
- индивидуално и групно постављање проблема,
- групно решавање постављених проблема и
- индивидуално и групно конструисање проблема и њихово решавање.

2. МУЛТИМЕДИЈСКИ ОБОГАЋЕНА ПРЕДАВАЊА

Бројни покушаји унапређивања традиционалног универзитетског предавања манифестовали су се напуштањем доминантности стратегије поучавања и постепеним увођењем предавања заснованих на стратегијама учења и самоучења. Поред могућности унапређивања традиционалног предавања применом интерактивног учења, постојале су и бројне друге које су настале под утицајем нових образовних технологија. У новонасталим условима "... дошло је до усложњавања рада и његове интелектуализације, што се непосредно одражава на образовање, његов садржај, методе, технике и целокупну организацију наставе (Кулић, 1998: 32). У дидактици високошколске наставе практично су уобличени и теоријски утемељени следећи модели обogaћених предавања: а) предавање и учење уз помоћ мултимедија, б) виртуелно предавање и в) конзервисано предавање.

2. 1. Предавање и учење уз помоћ мултимедија

Ова предавања представљају једну могућност за унапређивање традиционалног предавања. Преко унапред добро конструисаних мултимедијских програма предавач индиректно остварује предавачке функције, а студенти кроз самосталну делатност (самоучење) стичу одређена знања. Иако ово предавање има одређене предности у односу на традиционално, оно не може у потпуности заменити традиционално предавање.

2. 2. Виртуелно предавање

Ово предавање је препознатљиво по томе што се контакт између предавача и студената остварује путем интернета и електронске поште (on-line). Под појмом виртуелно подразумева се посебан организацијски облик поучавања у којем предавачи могу директно комуницирати са студентима али не примењују методичку варијанту излагања. У овим предавањима текст се преноси преко неког медијског помагала. Предности виртуелног предавања у односу на традиционално су следеће:

- могућности учења су независне од времена и простора,
- студенти стичу знања властитом брзином уместо пасивног слушања у учионици,
- мултимедијски обogaћено предавање постиже се помоћу дидактички добро уобличених материјала за учење и
- ефикасност виртуелног предавања постиже се помоћу континуираних повратних информација преко електронске поште.

2. 3. Конзервисано предавање

Конзервисано предавање је посебан облик универзитетског предавања које је снимљено на CD-ROM-у. Ово предавање могу припремати водећи стручњаци из одређених научних области. И поред знатних уштеда ово предавање има одређене слабости и ограничења. Између предавача и слушалаца недостаје директна комуникација, смањена је социјална атмосфера и скромне су могућности континуираних праћења резултата учења.

И поред тога што модели универзитетског предавања засновани на мултимедијским технологијама надмашују могућности традиционалних универзитетских предавања, класично универзитетско предавање обogaћено техничким помагалима и комбиновано са мултимедијским технологијама ствара реалне претпоставке за унапређивање универзитетске наставе.

3. БУДУЋНОСТ УНИВЕРЗИТЕТСКОГ ПРЕДАВАЊА

Универзитетско предавање на садашњем нивоу нема блиставу будућност. У њему се морају извршити радикалне промене како у педагошким стратегијама учења тако и у дидактичко-реторичким компонентама.

Основна промена од које зависи будућност универзитетског предавања јесте промена позиције студента. "Од послушног слушаоца (присуствовање предавању, слушање и бележење садржаја предавања) студент у иновативном предавању мора постати битан субјект који активно (критички) учествује у свим фазама и токовима универзитетског предавања (Бранковић "ет ал: 2005: 43). На тај начин педагошка концепција поучавања постаће комплементарна са концепцијама учења и самоучења. Колико ће оно у будућности опстати зависи о дидактичко-реторичкој изобразби и усавршавању предавача. Међу бројним променама неопходне су и промене педагошких комуникација у универзитетској настави. Постојећа једносмерна комуникација од професора ка студенту у

будућности ће бити замењена двосмерним и вишесмерним комуникацијама (професор – група; група – група; група- појединац; група – колектив).

Ове комуникације ће омогућити промену позиције студената у универзитетској настави.

4. БОЛОЊСКИ КОНЦЕПТ

Високо школство у Европи пролази кроз велике промене у које је укључено 5.600 високошколских установа и више од 16 милиона студената. Болоњска декларација је потписана 1999. године са циљем креирања јединственог европског система универзитетске наставе и истраживања до 2010. године.

Основни циљ Болоњског процеса је стварање и примена европских стандарда како би се обезбедило јединствено европско образовно подручје. У основама Болоњског процеса најзначајније одреднице односе се на увођење Европског преноса бодова ЕСПБ (ЕЦТС) и усвајање нове структуре студија у три циклуса: додипломски, дипломски-мастер и докторске студије. Подизање нивоа квалитета студија кроз већу мобилност студената и наставника обезбедиће студентима свих факултета усвајање упоредивих диплома.

Адаптација система универзитетског образовања на јединствене и лако упоредиве нивое образовања и успостављање европске сарадње у обезбеђивању јединственог квалитета основна је сврха Болоњске декларације. Јединство образовног система обезбедиће јединствен систем и простор за научна истраживања.

Да би се постигао виши ниво квалитета студија неопходно је обезбедити и следеће претпоставке:

- утврдити принципе квалитета и дефинисати критеријуме квалитета,
- дефинисати услове и оспособити кадрове за квалитетан студиј,
- повећати материјалну основу наставно-научног рада и
- увести екстерну евалуацију и
- студентску евалуацију рада наставника.

4. 1. Квалитет у високом образовању

Обезбеђивање квалитета рада високошколске установе подразумева непрекидан и систематски рад на унапређивању квалитета студијских програма, квалитета реализације, квалитета континуираног професионалног развоја наставног кадра, а посебно унутрашњу и спољашњу евалуацију као битну претпоставку одржања квалитета.

4. 2. Систем евалуације рада студената

Развијање стваралачког начина мишљења код студената, њихов дедуктивни приступ у истраживањима као и примена знања у практичне сврхе захтева непрекидно осавремењавање курикулума високошколских установа.

Евалуацију квалитета студијског програма могуће је проводити "... имајући у виду структуру и садржај студијског програма, радно оптерећење студената, исход и стручност коју студенти развијају и стичу у оквиру датог програма (Ољача, 2008: 363).

Испит се полаже усмено или писмено, односно практично, што је најчешће пракса на уметничким и медицинским факултетима. Испитни рокови према Закону о високом образовању су следећи: јануарски, априлски, јунски, септембарски и октобарски.

Студент непосредно након завршетка предиспитних обавеза, предвиђених за сваки предмет посебно, полаже испит. Према новом сиситему студија, студент има право да полаже испит највише три пута, а уколико ни тада не успе да га положи, мораће поново да похађа тај предмет и понови све предиспитне обавезе.

Оцене на испиту се крећу од 5 до 10 при чему 5 није пролазна оцена, а 10 је највиша оцена. Оцена студента формира се током укупног рада на предмету у току целог семестра.

Закон о високом образовању обавезује наставнике да континуирано прате рад студента током семестра. Ако се сваки предмет вреднује са 100 поена, најмањи обим предиспитних обавеза које се могу испунити током семестра је 30, а највише 70 поена. Наравно поени се стичу само уколико се, на начин који је предвиђен програмом успешно испуне предиспитне обавезе.

У укупан број од 100 поена улазе поени за активност и рад на предавањима и вежбама, семинарски радови, самостални радови, практични и рад на терену, колоквијуми и испит. Колико конкретно свака од наведених активности носи поена, наставник би требало да презентује студентима на похађању наставе предмета.

Студент својим предиспитним обавезама и полагањем самог испита може остварити максимално 100 поена. Статутом факултета и студијским програмом одређује се начин оцењивања, који зависи од броја стечених поена. Уколико је студент положио испит, без обзира на то коју је оцену добио, он је прикупио тачно онолико ЕСПБ бодова колико је за тај предмет предвиђено, што се види на примеру у табели.

Име и презиме студента	Укупно освојених поена	Оцена	Број ESPB поена
Студент 1	95	10	6
Студент 2	87	9	6
Студент 3	76	8	6
Студент 4	67	7	6

У табели је дат пример односа освојених поена, оцене и ЕСПБ бодова.

4. 3. Обавезни и изборни предмети

У сваком студијском програму одређени су обавезни предмети, које студент мора савладати током студија. Поред тога, нарочито на вишим годинама студија, сваки студијски програм предвиђа и изборне предмете које ће студент

изабрати у зависности од сопствених интересовања. Оно што је важно јесте то да укупан број бодова обавезних и изборних предмета износи 30 у једном семестру односно 60 за целу академску годину.

ЗАКЉУЧАК

Значајне друштвено-економске промене на почетку двадесет првог века захтевају радикалнију реформу високошколског образовања. Протагонисти радикалнијих промена у универзитетској настави захтевају напуштање концепције поучавања и увођење нових облика организације и извођења наставе који су засновани на стратегијама учења и самоучења. Ови захтеви су допринели постепеном уобличавању иновација у универзитетској настави (у предавањима и вежбама). Бројне су могућности увођења иновација у универзитетско образовање, али све промене захтевају теоријску заснованост и практичну проверу.

Универзитетско предавање је настало формирањем првих универзитета, иако је предавање као комуникација између људи много старије.

Почетак новог века доноси нови облик предавања, чију суштину историчари педагогије изражавају термином "слободно предавање". У овом предавању су професори износили своја сазнања о одређеном научном подручју и резултатима истраживања која су проводили. Одређени историјски извори указују на то да су предавања држали само најпознатији професори.

Поред уобичајене микроорганизације наставног рада, универзитетско предавање се може изводити и на принципима интерактивног учења. Ово учење је стратегија која се односи на скуп метода у којима се студенте подстиче да заједно раде у групама, расподељују задатке и контролишу како је сваки члан групе остварио свој задатак. Ова интерактивна стратегија обезбеђује међу студентима позитивну међузависност, индивидуалну одговорност, евалуацију групних процеса, а у циљу постизања заједничког циља и максималног успеха и здравог психо-социјалног развоја.

Интерактивно учење у себи садржи најновије педагошке стратегије (поучавање-учење-самоучење-стваралаштво). Поред тога, ово учење представља поступак који обухвата поливалентну примену наставних метода, облика, извора знања и наставних помагала. Сарадња студената заснована на заједничким циљевима и њиховом остварењу, оспособљава их да успоставе равноправне и толерантне односе уз уважавање индивидуалних способности сваког појединца.

Значајне промене под утицајем интерактивног учења и наставе констатујемо у погледу повећања нивоа знања студената. Сматрамо да су активно учење у социјалном окружењу и реорганизација стечених знања утицали на њихов квалитет у односу на квантитет знања у традиционално организованој настави.

Квалитет наставног процеса може се остваривати и евалуирати у односу на то колико је то интерактиван процес, каква је комуникација између

наставника и студената, и колико наставни процес развија самосталност у раду студената.

Иновације у универзитетском предавању, иновативни модели вежби, интерактивна комуникација и демократизација односа у универзитетској настави, те евалуација квалитета рада студената и наставника незаобилазне су дидактичке стратегије сталног унапређивања универзитетске наставе у духу Болоњског процеса.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Апел, Х. Ј. (2003):** *Предавање-увод у академски облик поучавања*, Загреб, "Едука".
2. **Банђур, В., Поткоњак, Н. (1999):** *Методологија педагогије*, Београд, Савез педагошких друштава Југославије.
3. **Бранковић, Д., Илић, М., и др. (2005):** *Иновације у универзитетској настави*, Бања Лука, Филозофски факултет.
4. **Гојков, Г., Круљ, Р., Кундачина, М. (2002):** *Лексикон педагошке методологије*, Вршац, Виша школа за образовање васпитача.
5. **Дедић, Ђ. (1996):** *Модел диференцијације и индивидуализације наставе*, Бања Лука, "Наша школа".
6. **Илић, М. (1999):** *Интерактивно учење*, бр. 1, Бања Лука, Министарство просвјете и УНИЦЕФ.
7. **Качапор, С. (1996):** *Историјски преглед настанка и развоја школе*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
8. **Круљ, С. Р. (1997):** *Савремени проблеми вредновања у настави*, Приштина, Зборник радова ПМФ.
9. **Кулић, Р. (1998):** *Садржај рада и образовање*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
10. **Мандић, Д. (200):** *Интерактивна компјутерска настава*, Интерактивно учење, Бања Лука, Министарство просвјете Републике Српске.
11. **Мандић, П., Радовановић, И., Мандић, Д. (2000):** *Увод у општу и информатичку педагогију*, Београд, Учитељски факултет.
12. **Ољача, М. (2008):** *Евалуација високог образовања*, Научни скуп: Сто двадесет пет година високог образовања у Босни и Херцеговини, Пале, 359-364.
13. **Радовановић, И. (1996):** *Стил понашања наставника*, Београд, Учитељски факултет.
14. **Родерс, П. (2003):** *Интерактивна настава*, Београд, Филозофски факултет.
15. **Фурастје, Ж. (1973):** *Универзитетско предавање стечајем*, Београд, НИП "Дуга".

Dušan Bogičević, Ph.D., University Senior Lecturer
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

INNOVATION OF UNIVERSITY TEACHING IN THE SPIRIT OF BOLOGNAS PROCESS

Summary: *Innovation of university teaching in the spirit of Bolognas process determinates unavoidable didactic strategies. It considers democratization of university teaching, interactive communication and evaluation of students' and professors' work. Contemporary university teaching actually considers active participation of students, their correlative communication and communication with professors and assistants, using media and technology and clear vision of students about how to subjugate program. This kind of teaching has clear standards of quality and very conclusive requests witch are asked to students and professors. Reform of university education in the spirit of Bolognas process considers, also, replacing traditional pedagogical strategy of instruction by dominating critically-constructive learning, self learning, individual and interactive work of students and teachers.*

The quality of university teaching considers uninterrupted advancement the quality of teaching programs, quality of realization, continuity of teachers' development as well as internal and external evaluation.

Key words: innovation, university teaching, professors, students, Bolognas process, evaluation

Мр Весна Минић⁵

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

КОМПАРАТИВНИ ПРИКАЗ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА У НАШОЈ ЗЕМЉИ И ПОЈЕДИНИМ СТРАНИМ ЗЕМЉАМА

Апстракт: *Могућности општег образовања и васпитања су несумњиво увек биле велике. У нашем времену општеобразовна знања постају водећа снага друштвено - економског и културног развоја сваке земље. Оно је већ доста дуго крупна тема савременог света, која је са разлогом подигнута на ниво од највећег значаја за човека и друштво. Опште образовање представља почетну тачку у животу сваког човека, темељ на коме се гради личност, стичу знања, развијају способности, навике и вештине, базу (основу) на којој се надограђују сва каснија сазнања и искуства. Актуелност проблема општег образовања и васпитања постаје центар интересовања како појединаца, тако и читавих друштава, и то је поуздан знак кретања у правцу који ће ову тематику видети као основни развојни ресурс.*

Кључне речи: опште образовање, васпитање, развој, компарација.

У В О Д

Опште образовање покрива све сфере човековог живота и рада, и као такво оно мора пратити све промене у овим областима и ићи у корак са развојем друштва, науке, технике, технологије и др., како би могло пружити појединцима потпуне информације о свему што их окружује. Сва досадашња искуства, како у нашој, тако и другим земљама у тражењу решења за побољшање процеса општег образовања и васпитања су показала да су промене у овој области споре и праћене многим тешкоћама.

Током друге половине прошлог века, све земље савременог света покушавале су да спроведу одређене реформе у системима школства, општем образовању и васпитању. Реализација тих покушаја била је усклађена са њиховим привредним, научним, економским, културним и општим друштвеним развитком, потребама и реалним стањем школства.

Слични покушаји постојали су и у нашој земљи последњих година двадесетог века. Да бисмо боље разумели опште образовање и васпитање код нас и у свету, као и промене у њему, ми ћемо представити системе општег образовања у следећим земљама: Србији, Енглеској, САД-у, Француској, Немачкој, Русији и Грчкој.

⁵ minic.vesna@gmail.com

С Р Б И Ј А

Опште образовање у Републици Србији обухвата: *обавезно, опште средње и општеобразовни сегмент средњег стручног образовања*. Обавезност, бесплатност, општеобразовни карактер, доступност и једнакост основни су принципи на којима се темељи основно и обавезно образовање. Основно образовање је право сваког детета, без обзира на пол, расу, националност, социјални статус, умне способности и вероисповест.

Обавезно и основно образовање код нас траје осам година, мада је било покушаја током 2003. године да се продужи на деветогодишње основно образовање (систем 3+3+3). Ово померање границе за једну годину требало је да укаже на значај општег образовања за целовити развој личности, као и квалитетност образовања што већег броја младих за целокупни друштвени развој. С обзиром на то да се оно показало неефикасним (за нашу земљу и на овом ступњу развоја друштва и школе) поново је обавезно основно образовање враћено на осам година.

Овакво образовање реализује се помоћу школског програма, под којим подразумевамо: све садржаје, процесе и активности усмерене на остваривање циљева и исхода образовања, који су прописани и регулисани како на републичком (централном) тако и на школском (локалном) нивоу. Школски програм данас се састоји из *општег и посебног дела*, и представља јединствену целину у којој су општи и посебан део међусобно функционално усклађени.

Општи део у нижим разредима обавезног основног образовања садржи

- 1) основне (базичне) предмете,
- 2) обавезне предмете,
- 3) изборне предмета

Виши разреди обавезног основног образовања садрже:

- 1) основне предмете,
- 2) обавезне предмете,
- 3) део изборних предмета.

Посебан део програма садржи:

- 1) факултативне предмете, садржаје и активности кроз које школа, у складу са својим могућностима одговара на специфичне потребе, интересе и интересовања својих ученика, родитеља и локалне средине.
- 2) део изборних предмета и факултативне предмете, садржаје и активности, кроз које школа, у складу са својим могућностима одговара на специфичне потребе, интересе и интересовања својих ученика, родитеља и локалне средине.

Предметна настава одвија се кроз:

1. основне предмете,
2. обавезне предмете,
3. изборне предмете, и
4. факултативне предмете.

Данас постоји и могућност израде диференцираних програма за старије ученике основне школе, намењени ученицима различитих интересовања, способности и аспирација у појединим наставним предметима. *“Пошто данас не постоје услови за “један ученик-један програм”, стручњаци се опредељују за диференциране програме са три нивоа (нижи, средњи и виши)”* (Коцић, 1998: 204).

ЕНГЛЕСКА

Улога општег образовања у Енглеској јесте да припреми младе за активно учешће у друштвеном животу тиме што им се пружа шире знање, развијају способности, вештине и професионално се усавршавају да би постигли економску независност и способност да учествују у друштвеном и политичком животу. Обавезно опште образовање у Енглеској почиње од пете године и траје до шеснаесте године.

Основна школа траје од пет до једанаест година и има два нивоа:

- а) млађи (тзв. *“школа забавиште”*) од пете до седме године;
- б) старији, од седме до једанаесте године (у новом систему од седме до девете године).

У једанаестој години (по старом систему) после селекције, најспособнији ученици иду у граматичку школу, средње способни у техничке и трговачке школе, а мање способни у средње модерне школе.

У новом систему деца у једанаестој години прелазе у средњу свеобухватну школу, у којој се диференцирање обави у току прве две године школовања, односно деца која су у ову школу ступила у деветој години преводе се у тринаестој години у њен виши ступањ на коме постоје диференцирани програми. У шеснаестој години се и даље врши диференцирање ученика.

Опште образовање у Енглеској организовано је тако да задовољава потребе деце тог узраста, да их подстиче да слободно уче, да откривају свет који изазива њихову радозналост, да експериментишу, дискутују и да се изражавају на начин на који желе.

Што се тиче наставног програма за опште образовање у Енглеској не постоји “службени” програм, који је унапред дефинисан од стране званичних просветних власти, већ постоји само заједнички општи план за све ученике од једанаесте до шеснаесте године. Према томе *“наставни план и програм се израђује на нивоу школе, па се разликује од школе до школе, зависи од друштвене средине, њених материјалних и стручних могућности, потреба и могућности ученика”* (Макевић, 2001:65/66). Наставницима се пружа могућност да сами стварају наставне планове и програме, да сами бирају наставне материјале, активности, методологију, уџбенике и да примењују различите врсте иновација. Данас постоје покушаји од стране министарства да се у Енглеској изради јединствен планско-програмски документ за основну школу бар са заједничким језгром садржаја (тј.обавезне сржи школског програма), јер је, до скоро постојао тзв. *“арахични курикулум”* (Gutek, 2001: 153).

СЛЕДИЊЕНЕ АМЕРИЧКЕ ДРЖАВЕ

С обзиром на то да се у САД-у од почетка развоја основне школе придавала већа пажња практичним него теоријским знањима, слободном образовању, индивидуализму, америчким вредностима, тако је и опште образовање усмерено ка том циљу.

Опште основно образовање у САД-у је бесплатно и обавезно. Деца полазе у школу са шест година, а завршавају је са дванаест или четрнаест година. Основна школа обично траје шест година, а понекад четири или осам година. Постоје три модела (шеме) школовања до осамнаесте године и то: 0 (обданиште)+6+3+3 (најчешћа), 0+4+4+4 или 0+8+4. Данас од нула до три је елементарни степен, од четири до шест виши степен основног образовања. Елементарни програм обухвата опште образовање, стицање знања, вештина и способности које су потребне сваком члану друштва. Опште образовање у САД-у има за циљ да се свима подједнако омогући да се образују и овладају основним вештинама (читање, писање, рачунање), да се упознају са основама граматике, и стекну основна знања из друштвених и природних наука, да се баве физичким, музичким и ликовним активностима. Дакле, у првој фази, основна школа је општеобразовна. С тога, садржаји наставних планова и програма обухватају: читање, писање, граматiku, елементарну математику, основе природних и друштвених наука, музичко образовање, физичко васпитање и стране језике.

Садржаји наставних планова и програма општег образовања варирају од места до места, али те разлике нису драстичне. Акценат се ставља на јединство три елемента:

- интелектуални развитак;
- емоционално прилагођавање; и
- тежња да се васпита добар амерички грађанин.

Савремени токови теже увођењу многих иновација у садржајима општег образовања и васпитања, посебно у области природних наука, страних језика, информатике, математике и друштвених наука. Тако се израђују програми за надарену децу, за децу која спорије уче и др.

Ф Р А Н Ц У С К А

Када говоримо о Француском школству морамо имати у виду њену дугу традицију у области просвете, као и чињеницу да она спада у ред најнапреднијих земаља у процесу увођења обавезног основног образовања и васпитања.

Деца у Француској пролазе кроз основно опште образовање од шесте до једанаесте године. На овом нивоу постоје три поднивоа и то:

- а) припремни (од шесте до седме године)
- б) основни (од седме до девете године)

в) прелазни (од девете до једанаесте године)

Циљ општег основног образовања јесте стицање основних знања и вештина (читање, писање, математика). Француско основно школство је више формално и књишко, него што је енглеско и америчко.

Наставни планови и програми општег образовања израђују се од стране државе, за разлику од Енглеске и САД-а, кроз рад специјалних комитета, на основу смерница (датих од стране наставника специјалиста за основне и средње школе) за сваки сектор система или за сваки предмет или групу предмета основне школе који се предају у истом сектору.

Садржаје општег образовања чине следећи предмети: француски језик, математика, историја, географија, музика, цртање, ручни рад, моделовање, природа и друштво, морално и физичко васпитање.

Н Е М А Ч К А

Основни циљ немачког општег образовања јесте развијање *“позитивних ставова према природи, човеку, властитом друштву, те друштву опћенито, и то путем опћег образовања, које укључује шири оквир за разумевање самог себе, свијета у коме живи, те положај и функцију људског бића у свијету”* (Херера; Мандић, 1989: 225). То даље значи, да опште образовање има за циљ развој особе способне да се суочи са светом који се непрестано мења и да буде спремна за прихватање промена које су део савременог живота и рада сваког појединца.

Опште основно образовање у Немачкој почиње са шест година и траје девет година (у неким покрајинама и до десет година). Основна школа је четвороразредна и на њу се надовезује главна школа од петог до деветог или десетог разреда. Значи, постоје два ступња основног образовања након којих се наставља средње образовање.

Наставни планови и програми су тако замишљени да свима омогућавају готово исти квалитет образовања. У процесу израде наставних планова и програма, поред покрајинских министарстава и универзитета, своју улогу имају и наставници у неким покрајинама већи, у неким мањи утицај.

У Немачкој се тежи стварању тзв. *“укупне школе” (gestamtschule)*, односно, стварању општеобразовне школе са јединственим циљем, задацима и наставним планом и програмом у којима су садржајно и организационо повезани: дејчи вртић, основна школа и више варијаната средње школе, што омогућава високу корелативност садржаја основних предмета (основних, изборних и допунских).

Р У С И Ј А

Основни циљ општег образовања у Русији јесте омогућити младима да стекну способности које су важне да би били самостални и креативни у друштву

у коме живе. Зато се настоје развијати оне способности и особине које ће користити појединцу без обзира на позив који касније буде изабрао.

Опште основно образовање траје четири године и почиње са навршених шест година (раније седам година). На I-IV надовезује се V-IX разред непотпуне средње школе, тако да од I-IX разреда чини *деветолетку*, која је општеобразовна, политехничка и са факултативном наставом. Свршени ученици деветолетке могу стећи пуно средње образовање у X и XI разреду средње општеобразовне школе, које су политехничке и омогућавају припрему за конкретна мање сложена занимања.

Што се садржаја општег образовања у наставним плановима и програмима тиче, на првом ступњу (од I-IV разреда) деца уче предмете као што су: матерњи језик, математика, познавање природе, физичко васпитање, цртање, певање и практичну радну обуку. Страни језик надарени ученици могу учити већ од другог разреда. На другом ступњу (IV-IX разред) деца уче: матерњи језик, руску књижевност, математику, историју, географију, биологију, физику, хемију, страни језик, ликовно образовање, музичко образовање, физичко васпитање, радну обуку, као и неке изборне предмете.

У неким новим реформним покушајима предвиђено је иновирање наставних планова и програма, као и садржаја општег образовања у Русији.

Г Р Ч К А

Обавезно опште образовање у Грчкој траје девет година и подељено је на два дела:

- а) *примарни ниво* - траје шест година (*dimotiko scholie*) за децу од шест до дванаест година;
- б) *секундарна област* -траје три године (*Gymnasio*) за ученике од дванаест до петнаест година.

Основни циљ наставних планова и програма јесте квалитет, тако да је у Грчкој донет закон који је имао за циљ да “*осавремени наставни програм и учини га у довољној мери флексибилним, како би се ученицима могле пружити што је могуће боље основе, чиме би се побољшале њихове способности прилагођавања, специфична знања, и вештине као и критично мишљење*”(Министарство просвете и спорта, 2001; 140). Овим законом школство је конципирано тако да буде динамичније и флексибилније, и на тај начин приступачније ученицима. Садржаје општег образовања у наставним плановима и програмима примарног нивоа чине: грчки језик, математика, уметничко васпитање, физичко васпитање, историја, страни језик, географија, физика и социологија. У секундарној области, поред обавезних предмета изучавају се као допуна: музика и плес, ликовна уметност, позориште и кинематографија, журнализам, страни језици, социо-економска сарадња и здравство. Обим наставе проширен је у знатној мери увођењем информатике као општеобразовног предмета у основним школама.

ЗАЈЕДНИЧКИ ЕЛЕМЕНТИ ОПШТЕГ ОБРАЗОВАЊА У НАШОЈ ЗЕМЉИ И НАВЕДЕНИМ ЗЕМЉАМА

Ако покушамо да направимо један компаративан приказ општег образовања и васпитања у нашој земљи и претходно наведеним земљама (Енглеска, САД, Француска, Немачка, Русија и Грчка), онда морамо константовати да оне имају пуно сличности, али и пуно разлика. Оно што је заједничко за све њих јесте следеће:

1. Опште образовање је одређено конкретним друштвеним системом у коме постоји као елементарни део сваког друштва. Указали смо на неопходност међусобне повезаности општег образовања и друштва и рекли да они кореспондирају једно са другим, те као такви утичу на комплетан развој појединца и друштва у целини. Свако друштво има јединствено и сврсисходно опште образовање, које је усклађено са потребама и специфичностима тог друштва. Тако на пример сва европска друштва имају своју специфичну европску црту (димензију) – *демократичност* – заједничку за све њих. Друштво не би могло да достигне ону тачку развоја на којој се налази данас уколико не би било везано за опште образовање, које представља полазну тачку у његовом развоју и даљем усавршавању.
2. Традиција, као огледало у којем друштво може видети вредности које смо наследили од прошлости, промене које су се десиле, као и оне које се тек требају десити јесте заједнички елемент општег образовања свих земаља. Кроз читаву људску историју традиција је играла важну улогу у животу сваког људског бића. Она утиче на процесе сазнавања, развоја и понашања, на квалитет човековог развоја, на процесе интеграције индивидуе у друштво, као и на улоге које људи прихватају и играју у друштву. Свако друштво има своје традиционалне вредности и ставове према општем образовању. Традиција има важну улогу и у процесу побољшања концепата, програма и образовне технологије.
3. Опште образовање је у свим земљама зависно од културе. Култура, као и традиција одређују једно друштво, један народ. Она представља важну карику у ланцу друштвених вредности. Оно чему теже све земље данас јесте *мултикултурално образовање*, које се базира на снази различитости, друштвене правде, људских права и представља непрекидан образовни процес.
4. Заједнички елемент општег образовања у овим земљама јесте и демократичност. Демократски карактер општег образовања значи да друштво мора пружити једнаке услове свакоме за опште образовање, као и континуитет образовања у животу.
5. Опште образовање мора бити флексибилно у свим земљама, што значи да се путем њега морају задовољити потребе друштва, привреде, младих и

одраслих људи. Оно мора бити прилагодљиво за све припаднике одређеног друштва.

ЗАКЉУЧАК

Опште образовање и васпитање јесте једна конструктивна основа на чијим темељима се изграђује личност човека у целини. Као такво, неопходно је сваком човеку без обзира на занимање којим ће се бавити. Оно је припрема за живот, почетна тачка која човеку омогућава да развије све потенцијале које носи у себи, *"највреднија врста знања"* (Лихачев, 2000: 386). Довољно је рећи да општеобразовна знања данас постају водећа снага друштвено – економског и културног развоја сваке земље. Она покривају све сфере човековог живота и рада и утичу на задовољавање многобројних човекових потреба.

Компаративним прегледом развоја општег образовања у нашој земљи и Енглеској, САД-у, Француској, Русији, Немачкој и Грчкој запазили смо да постоје сличности у погледу обима, структуре, садржаја, али и традиције, културе, демократичности, флексибилности и друштвене одређености општег образовања. Такође, уочене су и одређене разлике које се огледају у дужини трајања општег образовања и васпитања у различитим земљама, у садржајима који се изучавају, тј. њиховој структури, организацији и реализацији тих садржаја и слично.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Guttek G. L. (2001):** Historical and philosophical foundations of education, upper saddle river, New Jersey, Columbus, Ohio
2. **Коцић Љ.:** *Могућности примене диференцираних наставних програма у основној школи*, Педагошка реформа школе, Београд
3. **Лихачев Б. (2000):** *Педагогика*, Юраит, Москва
4. **Макевић С. (2001):** *Педагошко – дидактички принципи и критеријуми у изради наставних планова и програма*, Виша школа за образовање васпитача, Шабац
5. **Министарство просвете и спорта (2001):** *Десет година реформи образовања у Европским земљама*, Министарство просвете и спорта, Београд
6. **Херера А.; Мандић П. (1989):** *Образовање за XXI столеће*, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд.

Vesna Minic, M.Sc. Assistant
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

**THE COMPARATIVE PORTRAY OF THE GENERAL EDUCATION
IN OUR STATE AND SOME OF FOREIGN STATES**

Summary: *The possibilities of the general education have always been great. In our time general educational knowledge become leading force of the social-economical and cultural development of each country. It has been the important subject in modern world for already long time, which is put, with the reason, on the level of the highest importance for people and society. The general education represent the start point in the life of each man, the base on which the person is built, the knowledge are acquired, the abilities, habits and skills are developed, the base on which all further knowledge and experiences will be built. The actuality of the problem of general education becomes the center of the interest of each person and the whole societies and it is reliable sign of moving in the way on which this subject will be seen as the basic developmental resource.*

Key words: general education, education, development, comparison.

Мр Емилија Марковић⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДАРОВИТОСТ И КРЕАТИВНОСТ

Апстракт: Модерно доба у коме живимо са собом носи велики број сложених проблема за чије решавање није довољан ригидан систем мишљења, већ флексибилан приступ који омогућава сагледавање ствари са различитих аспеката. Све је мање једноставних послова за које је довољно познавати и примењивати неколико операција. Ера информатике захтева комплексно разматрање проблема и креативни прилаз њиховом решавању.

Иако се креативност и њој близак појам надарености везује за високе интелектуалне способности, то не значи да ће интелигентна особа обавезно бити и креативна. Креативност се може развити, али и угушити како породичним васпитањем и односом родитеља према детету, тако и у оквиру формалног образовног система. Улога наставника у развоју креативности и праћењу надарене деце је веома значајна. У овом раду даћемо осврт на појмове надарености, креативности, особине надарених, као и на стратегије које могу помоћи у развоју креативности.

Кључне речи: креативност, надареност, интелектуалне способности.

У В О Д

Као што можемо говорити о проблемима деце ометене у интелектуалном развоју, тако можемо говорити и о проблемима надарене деце. Свако коме се чини да је лако бити надпросечан, посебно генијалан, греши у томе. Бити много изнад других није лака позиција. Многи параметри у околини, па и школски програми намењени су просечној популацији. Надарене ово не може задовољити јер су њихове способности знатно изнад овога, а интересовања далеко шири. Зато на овакву децу треба обратити посебну пажњу, пружити им могућности да се развијају задавањем њима адекватних задатака. Такође, потребно је примењивати и стратегије за развој креативности, јер ма какав таленат неко имао, уколико га инхибирамо, он неће бити реализован.

ДЕФИНИСАЊЕ ОСНОВНИХ ПОЈМОВА

Креативност или стваралаштво често се поистовећују са високим интелектуалним способностима. Но, потребно је направити разлику између

⁶ emilija.markovic@pr.ac.rs

појмова попут талента, даровитости и креативности. Док даровитост подразумева поседовање неког специфичног талента за музику или сликање, на пр., и може подразумевати способност изузетне интерпретације постојећег, креативност јесте процес који доводи до стварања нечега новог и до сад непостојећег. Као таква, креативност може пратити постојећу надареност, али надареност не мора увек бити праћена креативношћу. Неко може бити само изванредан интерпретатор музичких дела, док ће неко други уз изврсну интерпретацију умети и да компонује. Креативност се може одредити као способност да се о нечему размишља на иновативан и неубичајен начин, који резултира јединственим решењем проблема (Santrock, W. J., 2001). Иако је већина креативних индивидуа високо интелигентна, ова повезаност није обавезна. Многи изузетно интелигентни људи нису истовремено и креативни.

Према највишем критеријуму, стваралаштво представља „врсту имагинативног мишљења усмереног ка стварању неке нове, оригиналне и објективно друштвено значајне мисаоне творевине, као што је неки филозофски постулат, научни проналазак, технички изум, музичко дело, уметничка слика...” (Требјешанин, Ж., 2001). Према неким нижим критеријумима, стваралаштво се може односити на било који индивидуални производ, па то чак могу бити и снови и маштање.

Неки аутори, међутим, креативност сматрају суштинском и незаобилазном карактеристиком даровитости. Тако С. Максић дефинишући даровитост каже да је она «својство личности – специфичан склоп карактеристика међу којима су најважније високе интелектуалне способности, креативност, појам о себи... висока мотивисаност и посвећеност одређеној области људске делатности, односно активност чији је крајњи продукт изузетно, еминентно постигнуће, производ значајан за свог ствараоца и његово окружење» (Максић, С., 2007: 15). Кропли такође сматра да управо креативност разликује даровите од недаровитих, јер она производи оригиналне и неочекиване резултате (Crompton, A., 1993).

Гилфорд прави разлику између конвергентног и дивергентног мишљења. Конвергентно мишљење се испитује конвенционалним тестовима интелигенције и резултира једним јединим тачним одговором. Овде се резултат ствара на основу датих података и одговори су једнозначни и конвенционални.

Дивергентно мишљење карактерише креативност и односи се на поседовање великог броја идеја о решењу неког проблема. (Michael, 1999). Оно подразумева флуидност идеја и супротно је конформистичком уклапању у стереотипне одговоре. На основу датих података производи се велики број могућих решења, при чему је посебно значајна различитост, оригиналност и квалитет понуђених одговора

Креативно решавање проблема садржи четири фазе: препарација (припрема), инкубација (сазревање), илуминација (надахнуће), и верификација (проверавање). (Виденовић, С., 2005).

Фаза *препарације* је период у коме се проблем разматра са различитим дирекцијама и за њу је врло важно абстраховано постојеће животно искуство.

Овде се дешава игра асоцијација које често делују случајне. Постепено се неке идеје одбацују, а друге испитују. Фаза *инкубације* у којој особа не размишља о проблему на свесном нивоу, али после ње када се поново обрати пажња на проблем, долази до његовог брзог решавања или бар значајног напредовања ка решењу. Овде постоји потреба за ослобађањем од стереотипног начина размишљања, а креативне особе су устању да ствари опажају на више могућих начина, за разлику од мање креативних који се обично држе прве импресије о датом проблему. Фаза *илуминације* у којој се често изненада и неочекивано појављује решење и ово се често назива еуреком. Овај моменат решавања проблема готово је увек емоционално обојен и ствараоци га често описују као радост, срећу или олакшање. Фаза *верификације* у којој се проверава вредност идеја. Нађено решење се примењује и проверава и уколико оно издржи тај тест, онда је проблем решен.

У основи можемо рећи да овај процес креативног решавања проблема садржи низ различитих генерализација које су засноване на нашим знањима и животном искуству. У овоме значајну улогу играју интуиција, креативна имажинација и креативна синтеза. Механизам који се најчешће помиње код стваралачког решавања проблема јесте сублимација као каналисање примитивне сексуалне и агресивне енергије у културно креативне токове.

ОСОБИНЕ ДАРОВИТИХ

Питање које се често поставља јесте то по којим особинама можемо препознати даровите ученике и људе. Рађено је више истраживања на ову тему која су довела до различитих резултата. Тако на пр., Квашчев (Квашчев, Р, 1976) утврђује да креативне од некреативних разликује изразити неконформизам, самодовољност, стабилност, склоност ка ризику и стална тежња ка нечему новом.

Већина данашњих истраживања истиче да даровите од интелигентних недаровитих разликују следеће карактеристике (Стојаковић, П., 2002):

- § емоционалне карактеристике попут амбиције, радозналости, интересовања, толеранције на двосмисленост и смисла за хумор
- § самопоуздање, независност од мишљења и ставова других, спремност да се преузме ризик
- § сазнајни стил мишљења и решавања проблема у коме доминира дивергентно мишљење и неубичајен приступ решавању проблема.

Малушић (Малушић, 2000) сумирајући резултате различитих истраживања издваја следеће групе карактеристика које одликују даровите:

§ Физичке карактеристике – Многа истраживања о креативности показала су повезаност између менталних квалитета, енергије и виталности. Оваква деца су често супериорнија у висини, тежини, физичкој снази и раније сазревају у пубертету. Здравии су и са лакоћом савладавају физичке напоре.

§ Интелектуалне карактеристике. Већину даровитих одликују високе интелектуалне способности, способност за расуђивање и апстрактно мишљење,

способност генерализације и увиђања узрочно – последичних односа. Изражена им је радозналост, машта и велики фонд знања у односу на свој узраст. Лако уочавају и дефинишу проблеме, логични су у расуђивању, имају добро памћење и способност за уживљавање – емпатију.

§ Језичке карактеристике. Даровите особе имају богат речник, још као деца брзо, лако и у већем обиму савладавају језик, раније почињу да користе сложене језичке конструкције, зрелије се изражавају и јаки су и у писаном и у усменом изражавању.

§ Социјалне карактеристике. Даровити лако успостављају и одржавају комуникацију, спремно преузимају одговорност за организовање и планирање акција, у комуникацијама са другима су сигурни у себе, лако се прилагођавају променама, демократични су и често су у врху популарности у својој групи.

§ Емоционалне карактеристике. Овакве особе су често, уколико су одрасле у стимулативној средини, емоционално стабилније, имају широка интересовања, лако се прилагођавају и теже улазе у деликвенцију.

§ Мотивационе карактеристике. Даровите особе имају изузетну потребу за изазовима. Оне се не задовољавају лаким и осредњим задацима, стога су им и у школи потребни проширени програми који би задовољавали и подстицали даље њихова интересовања. Воле самосталан рад, и имају потребу да буду прихваћени и схваћени од стране околине од које очекују да поштује њихове потребе и интересовања.

§ Стваралачке карактеристике. Једна од основних карактеристика им је креативност и спремност да продукују велики број идеја о могућем решењу датог проблема. Воле да буду различити од других и спремни су на ризиковање при решавању проблема.

§ Образовне карактеристике. Даровити се лако препознају у школи по томе што располажу са знатно више информација и знања него њихови вршњаци. Осим тога, школски програм брзо и лако савладавају и често им је због тога досадно у школи. Постижу бољи успех у школи од осталих и користе сложене методе учења. Читају литературу за старије и решавају тешке и сложене задатке.

Пасо (према Ђорђевић, Б., 1998) уз већ горе поменуте особине, додаје високо самопоимање, чвршћу его снагу, социјално су одговорни, често испољавају идеализам и осећај за правду, теже да буду независни и имају изражен такмичарски дух. Барон (према Видановић, С., 205) креативним особама приписује и потребу за подизањем тензије, но истраживања показују да изнад одређеног прага тензије наступа анксиозност која инхибира креативност, те би с тога учитељи и родитељи требало да познају лимите детета, његов праг толеранције тензије и да је прилагоде дететовим когнитивним и емоционалним капацитетима.

Овакви спискови различитих карактеристика даровитих корисни су, јер нам могу помоћи у њиховом препознавању. Даровитост иначе неће имати много шансе да се развије уколико се не идентификује и уколико се на њу не обрати пажња, посебно што даровити имају потребу да буду запажени.

СТРАТЕГИЈЕ ЗА РАЗВОЈ СТВАРАЛАЧКОГ МИШЉЕЊА

Један од најважнијих задатака наставника требао би да буде да код ученика развијају креативност. Она је иначе покретач друштвеног развоја, нарочито у доба великих друштвених промена, које су задесиле и нас. Постоји већи број стратегија које се могу користити у настави како би се подстицала креативност код ученика. Сантрок (Santrock, W.J., 2001) предлаже следеће:

§ Брејнсторминг (мождана олуја) која подразумева продукцију великог броја идеја о решавању неког проблема. У овј техници се ученици подстичу да кажу готово шта год им падне на памет, а да има везе са задатим проблемом који треба решити. Треба износити чак и оно што изгледа као немогућа солуција, али се јавило као идеја. У току изношења идеја нема никаквог критиковања. Критике изнетог могу доћи на ред тек када се брејнсторминг заврши. Што је више идеја изнешено, то је већа вероватноћа да ће доћи до креативног решења.

§ Обезбеђивање окружења које стимулише креативност, што подразумева активности и вежбе које стимулишу ученике да траже суштину проблема, а не само да одговарају на питања. Наставници такође треба да упућују ученике на подручја у којима се креативност вреднује, попут науке, открића. Много је боље организовати ученицима ситуације у којима ће сами експериментисати, него им давати готова решења.

§ Не треба претеривати са контролисањем ученика. Уколико се ученицима стално намеће како да решавају проблеме, онда их учимо томе да је погрешно бити оригиналан. Ученицима не треба наметати активности, већ их пустити да их одабирају у складу са својим интересовањима. Било да наставници непрекидно надгледају ученике, било да пред њих постављају превисока очекивања, постоји опасност од гушења њихове креативности. Превелики критицизам гуши у деци слободу експериментисања.

§ Ученицима треба подстицати унутрашњу мотивацију. Уколико се ученицима стално нуде неке награде за успешно учење, може се десити да то умањи њихово унутрашње задовољство које проистиче из њиховог креативног делања. Унутрашња мотивација јесте резултат личног задовољства које проистиче из нашег позитивног емоционалног односа према ономе што радимо.

§ Код ученика треба подстицати флексибилно мишљење. Креативни људи су флексибилни и као да се играју проблемима. Напор који решавање проблема захтева тада се лакше подноси.

§ Ученике треба упознавати са креативним људима. Наставници нису углавном у ситуацији да у учионицу доведу знамените личности, али треба користити најкреативније људе које имамо у свом окружењу. Они могу показати своје креативне вештине или причати о томе шта им је помогло да постану креативни. Они могу бити изванредни модели за идентификацију ученицима.

ЗАКЉУЧАК

Иако се даровитост и креативност често повезују са високим интелектуалним способностима, саме способности не подразумевају и стваралаштво. Хоће ли се оно развити или не, зависи од интересовања и амбиција самог детета, а ове су добрим делом условљене и системом васпитања и образовања. Стога је задатак како родитеља, тако и наставника да обрате пажњу на резултате које ученици постижу, на њихове специфичне таленте и да их стимулишу у правцу развијања истих. Само тако се могу развити индивидуални потенцијали, а од овога користи имају не само даровити појединци, већ и читаво њихово окружење и друштво у целини.

ЛИТЕРАТУРА

1. Видановић, С.: (2005); *Одбрамбени стил ликовно обдарених адолесцената*, Ниш, Просвета
2. Ђорђевић, Б.: (1998); *Даровити ученици и (не)успех*, Београд, Заједница Учитељских факултете Србије
3. Квашчев, Р.: (1976); *Психологија стваралаштва*, Београд, БИГЗ
4. Максић, С.: (2007); *Даровито дете у школи*, Београд, Завод за уџбенике
5. Малушић, С.: (2000); *Даровити ученици и рад са њима*, Београд, ЕМКА
6. Michael, W.: (1999). *Guilford's view*. In M.A. Runco & S. Pritzker, *Encyclopedia of creativity*, San Diego: Academic Press
7. Santrock, W., J. (2001); *Educational Psychology*, Boston, Mc Graw Hill
8. Стојаковић, П.: (2002); *Педагошка психологија II*, Бања Лука, Филозофски факултет
9. Требјешанин, Ж.: (2001); *Речник психологије*, Нови Сад, Матица српска
10. Cropely, A.: (1993); *Creativity as an element of giftedness*, *International Journal of Educational Research* 1, 17-30

Emilija Marković, M.Sc. Assistant
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

THE TALENT AND THE CREATIVITY

Summary: *The modern time in which we live has numbered complicated problems for whose resolving one rigid system of thinking is not enough, but one flexible approach which allowed reconsidering of the problems from different aspects. Their are less and less number of simple jobs for which it is enough to know and to apply only several operations. The era of informatics requires complex reconsideration of the problems and the creative approach to their resolving. The creativity and the similar term of talent are related to high intellectual capacities, but it does not mean that the highly intelligent person has also to be the creative one. The*

creativity may be developed, but it also may be suffocated by family education and the relationship between parents and children, so as it can be suffocated in the frame of the formal educational system. The role of the teacher in creativity development and following of the gifted children is very important. In this work we will reconsider the terms of talent, creativity, characteristics of gifted, as the strategies which can help in developing of creativity.

Key words: creativity, talent, intellectual capacities.

Мр Петар Рајчевић⁷
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**ПРОМЕНЕ НАСТАВНИХ ПЛАНОВА И ПРОГРАМА
ЗА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У КНЕЖЕВИНИ СРБИЈИ**

Апстракт: *Основношколска настава до пред крај осамнаестог века била је једнопредметна и није се изводила ни по каквом плану и програму. “Програм” учења био је условљен садржином књиге из које се читало а то је могао бити буквар, часловац и псалтир. Озбиљнији наставни програми (а тек касније и планови) за основну школу настајали су и усавршавали су се у Кнежевини Србији у време њене аутономности у односу на вишевековну турску окупациону власт. После периода неуједначене израде ових докумената од стране самих, већином недовољно образованих учитеља, бригу о њиховом осмишљавању преузимало је Попечитељство просвећенија како би постали јединствени за све школе у Кнежевини.*

Кључне речи: план, програм, основна школа, Србија.

У В О Д

Предмет проучавања у раду су конкретни наставни планови и програми за основне школе у конкретној друштвено-историјској епохи развоја, Кнежевини Србији. Како би било јасније о чему се мисли када се употребљавају наведене кључне речи у првом делу чланка у најкраћим али најбитнијим цртама дефинисани су основни појмови.

У другом делу се расправља о наставним плановима и програмима за основне школе Кнежевине Србије. То је период од стицања могућности њеног аутономног развоја просвете до проглашења за Краљевство, 22. фебруара 1882.године. Као подлога за разумевање наставних планова и програма из тог периода и тежња да се схвате и процењују са аспекта времена, достигнућа и прилика у којима су настали пошло се од сагледавања и описивања друштвеног контекста. Важно је знати шта је претходило појединим историјским збивањима. Било је потребно позабавити се и теоријским основама у оквиру којих се истичу значајне личности, тј. најпознатији представници хуманистичко – просветитељског покрета у српском народу.

Тек потом дат је хронолошки преглед наставних планова и програма под њиховим оригиналним именима онако како су се смењивали у историјском битисању Кнежевине.

⁷ petar.rajcevic@pr.ac.rs

Међу основне појмове значајне за тему убрајају се: наставни план, наставни програм, основна школа, Кнежевина Србија.

Наставни план се дефинише као „основни докуменат којим се утврђују наставни предмети који се уче у одређеној образовној институцији, њихов распоред по наставним годинама (годинама учења), недељни и годишњи фонд часова за сваки предмет, а у вези с тим и структура школске године.“ (Педагошки лексикон, 1996: 312)

Под појмом наставног програма замишља се „докуменат којим се одређују садржај наставних предмета, обим и сложеност знања и навика којима ученици треба да овладају током школске године, редослед и логичност излагања онога што је предвиђено наставним градивом, а што по обиму и тежини треба да буде усклађено са узрастом и раније стеченим знањем ученика.“ (Педагошки лексикон, 1996: 312-313).

Основна школа је прва школа у систему школства. Ученици у њој стичу основна знања. Она представља основу целокупног система школства једне земље. У прошлости је трајала три или чешће четири године. Толико је трајала и у одабраном проучаваном периоду (Кнежевина Србија).

Смештена у центру Балканског полуострва, Србија је вековима у географском, као и у културном погледу, била мост између Средње Европе и Мале Азије. Још почетком 19. века, са мање од милион становника, налазила се у напетом подручју интереса међусобно конкурентних великих сила. Више од четири ститине година дуга владавина Османлија оставила је несумњиво дубоке трагове. Када је Србија 1815. године, после Другог српског устанка, добила извесна аутономна права, била је међу најзаосталијим регионима Европе. Њена привреда је почивала на примитивним кућним задругама и сеоским заједницама, које су живеле у међусобно удаљеним стаништима, без грађанства, без управних институција и без правног система. „Друштвена и економска модернизација морала је да почне буквално *ex nihilo*.“ (Жанин Чалић. 2004: 28)

НАСТАВНИ ПЛАНОВИ И ПРОГРАМИ ЗА ОСНОВНЕ ШКОЛЕ У ВРЕМЕ КНЕЖЕВИНЕ СРБИЈЕ

Ради потпунијег схватања наставних планова и програма из времена Кнежевине Србије потребно је упознати друштвено-историјске прилике тога доба, начин живота људи, њихове идеале као и степен развијености педагошко-дидактичке науке на којем су заснивани ови темељни школски документи.

Друштвени контекст

Почетком деветнаестог века у доба Првог српског устанка у Србији су почеле да се организују мале или основне школе. У њима су псалтир и часловац биле „најзнаменитије“ књиге. Учило се по мало читати и писати. (Часловац и псалтир су се задржали у основним школама Кнежевине Србије као прописани уџбеници све до 1863. године.) Са пропашћу Првог српског устанка 1813. године нестало је скоро све што је до тада у области школства постигнуто.

Тек после успешног Другог устанка, 1830. године, Србија је Хатишерифом стекла право да самостално и слободно организује просвету. На њеној тадашњој територији поново заживљавају мале-основне школе у сваком већем селу и варошици. У Србији тридесетих година XIX века постојале су четири врсте насеља. Две су биле градског (вароши и варошице), а две сеоског типа (села и засеоци). Појам, односно реч „град“ односила се у оно време на утврђење, тврђаву.

Српско село представљало је најраспрострањенији тип насеља. Раштркано село у Србији условљавала је сточарска економија која је под Турцима имала превагу над пољопривредом. На овај начин, они најскровитији су успевали да избегну пореске обавезе. Куће на селу најчешће су биле брвнаре и лубљаче (луб, кора, обично одвојена, одлупљена, одваљена од дрвета) (Вујанић и сар. 2007: 655), а сасвим су биле ретке куће саграђене од чврстог материјала. При крају владавине кнеза Милоша куће су почели покривати ћерамидом (грч. врста кровног црепа). Уместо хартије пенцдерлије тек понегде је постављано стакло.

После стицања аутономије, код вароши и варошица осетио се нагли полет. Кроз ова административна средишта пробијали су се први знакови економског напретка и културног уздицања Кнежевине Србије. У главним улицама ницали су бројни дућани. У близини тргова подизана су административна здања, школе, цркве, механе. Занати су такође почели доживљавати прави процват.

Српско друштво тридесетих година XIX века се нашло на размеђу двеју епоха – феудалне и буржоаске. До укидања феудализма највише пажње поклањало се сточарству које је представљало најразвијенију привредну грану. У Србији кнеза Милоша свињарство је представљало основни извор благостања једног домаћинства и привредног напретка земље. Одрасли људи и дечаци у храстовим шумама поред својих чопора „певали су и веселили се.“ (Љушић, 2004: 93). Старији чланови домаћинства обављали су функције које су касније од њих преузеле „друштвене институције – економску, образовну, културну, здравствену итд. Услед друштвеног развоја породица је постепено губила поменуте функције...“ (Вулетић, 2002: 27)

Дошло је и до појаве заната којих до тада уопште није било. Међу такве убрајају се звоноливачки, штампарски, словоливачки, књиговезачки, књижарски и други. Прве „фабрике“ су биле, у ствари, нешто веће занатске радионице. Обновљено је рударство. Живнула је грађевинска делатност, трговина, саобраћај.

У року од неколико година после 1838. „Србија постаје од полутурског пашалука савремена грађанска држава са организованом управом и судством, са једном смишљеном привредном и просветном политиком. У њој се заводи ред, закон узима као основа сваком поступку државне власти. Обраћа се пажња на културу и просвету. Отварају школе, шаље омладина на школовање у иностранство, почиње развијати наука.“ (Тешић, : 478)

Теоријске основе

Теоријско-педагошко надахнуће у свету значајније се развијало у другој половини XVII века. Управо тада дидактика је конституисана као посебна педагошка дисциплина. У нашој педагогији то време је обележено као закашњели средњи век и оно је носило сва обележја средњовековне школе и наставе у њој. Наш народ се у том времену још увек налазио под окупацијом. За развој писмености и образовања још нису били сазрели услови. У другој половини XVIII века долази и код нас на већем делу простора, до побољшања друштвено-економских прилика. Отпочео је процес националног ослобођења. Долази до развоја капиталистичких односа. Развијају се занатство, производња уопште, трговина и потрошња. Ове друштвене промене узроковале су стварање све повољнијих услова за почетак развоја образовања и просвете. У другој половини XVIII века формиран је снажан покрет за ширење писмености и образовања. У том времену интензивнији су захтеви за отварањем разних врста школа. Штампāju се прве школске књиге, почињу се издавати први часописи. Започео је и организован рад на школовању учитеља.

Са закашњењем од скоро два века у односу на свет, под утицајем напредних стремљења из иностранства и нашег скромног педагошког наслеђа, јављају се, крајем XVIII и у првој половини XIX века, нова напредна схватања васпитања, наставе и педагогије и настају и развијају се различите дидактичке теорије. На њихово конституисање и развој значајно су утицале различите философске, психолошке и педагошке оријентације. Код нас нису настајале и развијале се оригиналне педагошко – теоријске идеје, него су то биле само разреде европских и светских педагошких достигнућа. Настојало их се прилагодити нашим друштвено-економским приликама и као такве применити у практичном наставном раду.

Током друге половине XVIII и у првој половини XIX века код нас се јавља снажан хуманистичко-просветитељски покрет. Представљао је реакцију на заосталост и сиромаштво. Заступао је животне интересе најширих маса. Осим што устају против економске беде, први хуманисти и просветитељи нападају реакционарну идеологију, противе се духу старе школе и буне се против њене тортуре. У оквирима својих хуманистичких погледа износили су и читав низ напредних педагошких идеја које су представљале прве изворе наше педагошко – теоријске мисли. Најпознатији представници прогресивних педагошко – дидактичких погледа унутар хуманистичко-просветитељског покрета били су: Теодор Јанковић Миријевски, Доситеј Обрадовић, Вук Стефановић Караџић, Светозар Марковић, Васа Пелагић и Ђорђе Натошевић.

Наставни планови и програми Кнежевине Србије

Од 1815. до 1838. године рад у малим школама није се одвијао ни по каквом програму, него су учитељи радили оно што су и како су сами знали и умели. Тада се у основним школама углавном учио читати и писати (буквар), рачунати (четири вида), молитве и свештена историја, ређе катихизис и словенска граматика.

Назначеније учебни предмета који се у школама нормалним за првои друго теченије школско предавати имају (1838)

Први општи наставни програм по којем су требало да раде све основне школе у Србији издало је Попечитељство просвешћенија у Крагујевцу 11.августа 1838. године. Уз њега је издато и „Наставленије учитељима правителствени и обшћествени школа у Књажеству Србији.“ Уз елементарну писменост и верску наставу нови програм захтевао је још и изучавање српске граматике, вежбања у писменим саставима, изучавање све четири рачунске радње с целим бројевима, разломцима и правило тројно, затим учење народне историје и немачког језика. Овако замишљен програм далеко је премашивао могућности његова савладавања за три године под датим условима и са датим учитељима, још увек педагошки недовољно стручним. Тада још није било наставног плана. Сам учитељ доносио је одлуку колико ће часова посветити ком предмету. У тачки 4 Наставленија предвиђено је једино да учитељ мора „три сата пре, а три сата после подне с децом у школи забављати се.“ Основна се школа од тада назива „нормална школа“. Предвиђено је учење следећих наставних садржаја:

А) У млађој нормалној школи

Прве године:

- а) грађанска и словенска азбука, срицање и цифре;
- б) буквар да прочитају и понове и веће цифре;
- в) писање слова и речи.

Друге године:

- а) читање часловца и читанке;
- б) писање речи и реченица;
- в) писање и читање већих бројева;
- г) четири рачунска вида;
- д) вежбе у писању.

Б) У старијој нормалној школи

Прве године:

- а) вежбе писања, правопис, диктандо;
- б) четири рачунске радње са неименованим бројевима а онда са именованим;
- в) граматика.

Друге године:

- а) читање други општеполезни књига са грађанским писменима печатане;
- б) вежбе у писању прописа и диктандо;
- в) разломци све четири радње, просто правило тројно;
- г) граматика до краја,
- д) историја србска до деспота србских.

Учење немачког језика подразумевало је читање и писање. Овај наставни програм увео је наставу историје у основну школу. По томе наставном програму

изводила се настава у свим нормалним школама у Кнежевини Србији све до 23. септембра 1844. године. Тада је на снагу ступио први закон о свим школама под називом: „Устројеније јавног училишног наставленија.“ Њиме су биле предвиђене две врсте основних школа – сеоске од три године и варошке – од четири године. Назив програма по коме је требало изводити наставу био је:

Наставленије у смотрењу учебни предмета (1844)

Устројеније и Наставленије саставио је тадашњи столоначелник Попечитељства просвешченија Јован Стерија Поповић. Програм за основна училишта прописивао је следеће:

I РАЗРЕД

а) прво полгодиште.

1. Познавање писмена грађанских, срицање и слагање слогова.
2. Писање на табли кредом оних писмена, која деца познају.
3. Наизустно учење најобичнији молитвица, које су: Оче наш, Богородице Дјево, и Символ вјере.

б) друго полгодиште.

1. Читање из Буквара са грађанским писменима.
2. Познавање, срицање и читање са црквеним писменима.
3. Почетак писања по прегледалици.
4. Познавање и писање бројева (чисала) с лаким наизустним рачунима.
5. Наизустно учење молитви: пре и после обеда, пре спавања, и јутрење, напоследак десет заповеди Божји, и то Србским језиком.
6. Пјеније чрез оба полгодишта.

II РАЗРЕД

а) прво полгодиште.

1. Продуженије читања Србског и Славенског.
2. Писање читави речи по прегледалици.
3. Наизустно учење Свештене Историје.
4. Обшта знања сваком Србину нужна.
5. Из Рачунице покрај наизустног рачуна четири проста вида.

б) друго полгодиште.

1. Продужење читања како са грађанским тако и црквеним словима.
2. Продужење писања.
3. Продужење и свршетак Свештене Историје.
4. Из Рачунице поред наизустног рачуна о нареченим бројевима.
5. Обшта знања сваком Србину нужна.
6. Пјеније чрез оба полугодија.

III РАЗРЕД

а) прво полгодиште.

1. Читање Србско и Славенско на изменце.

-
2. Писање на краснописанију, и скорописанију по табли.
 3. Из вјероученија прва част Катихисиса: о Богопознанију или о вери.
 4. Изчислително и јестетсвено Земљописаније у кратко.
 5. Рачуница.
 6. Обшта знања сваком Србину нужна.

б) друго полгодиште.

Све преднаведене науке хоће се продужити, са пјенијем чрез оба полугодија. Осим предизложени предмета дужан ће бити учитељ дјецу, навластито на селима, једанпут преко недеље у градину изводити, и њу у пољској економији практично обучавати.

По варошима и већим местима у четири разреда за четири године:

I, II и III Разред остаје као и по селима и другим мањим местима по изложеном назначенију.

IV РАЗРЕД

а) прво полгодиште.

1. Граматика Србска.
2. Из Отечествене Историје: кратка Повјестница Србски краљева и Царева.
3. Стилистика, то јест, потребна за живот грађански сочињенија с упражненијем у скорописанију.
4. Рачуница (продуженије).
5. Земљописаније.

б) друго полгодиште.

1. Граматика Србска, (продуженије).
2. Из Отечествене историје, продуженије.
3. Продуженије Стилистике.
4. Рачуница, (продуженије).
5. Земљописаније.
6. Катихисис и пјеније чрез оба полгодија.

И овај наставни програм веома амбициозно је увео мноштво новина у тадашњу основну школу. Као нови у програм су ушли писмени састави, земљопис и природне науке под именом „Обшта знања сваком Србину нужна“. Избачено је учење страних језика. Ни овога пута није било усклађено оно шта се жели са оним што је могуће остварити. Устројеније и Наставленије далеко су премашивали још увек малу спремност тадашњих учитеља.

Расположење предмета који се у основним училиштима предају по разредима и полгодијама (1850)

Наставни план и програм за основне школе у Кнежевини Србији под овим именом донет је 30. јула 1850. године. Овај нови школски документ имао је скромније захтеве и према томе био је реалнији у односу на претходне, тако да се по њему радило пуне две деценије!

Први разред

Прво полугодије

1. Штица и буквар. Познавање (а у исто време и писање на табли) грађански писмена и слагање.
2. Наизустно учење бројева до десет, писање такви на табли и бројање са стварима.
3. Наизустно учење молитви: Оче наш и Богородице дјево.

Друго полугодије

1. Продужење буквара до свршетка грађански писмена
2. Познавање црквени писмена, срицање и читање
3. Наизустно учење бројева до сто, писање такви на табли (заједно бројање с предметима).
4. Почетак писања по прегледалици
5. Наизустно учење Символа вере

Други разред

Прво полугодије

1. Читање из прве читанке (прво одељеније)
2. Читање из часловца
3. Прва знања на изуст (прва и друга глава)
4. Кратка свештена историја старог завета
5. Из рачунице прва два вида, одма с равнонареченим бројевима и наизустно учење таблица сабирања и одузимања
6. Продужење писања по прегледалици
7. Наизустно учење молитви пре и после обода, пре и после спавања (све на српском језику)

Друго полугодије

1. Читање из прве читанке (друго одељеније)
2. Читање из часловца
3. Прва знања наизуст (трећа и четврта глава)
4. Кратка свештена историја новог завета у питањима и одговорима
5. Из рачунице друга два вида с равнонареченим бројевима и наизустно учење таблица умножења и деобе
6. Продужење писања по прегледалици
7. Наизустно учење десет заповједи божјих (на српском језику)

Пјеније учиће се у оба полугодија овога разреда

Трећи разред

Прво полугодије

1. Читање из друге читанке (прво одељеније)
2. Читање из псалтира
3. Прва знања наизуст (глава пета)
4. Кратки катихизис прва част наизуст

-
-
5. Основи математичког и физичког земљописанија у питањима и одговорима са употребљенијем земљовида
 6. Из рачунице: правила о преобраћању разнонаречени бројева у равнонаречене и прва два вида с разнонареченим бројевима
 7. Писање по казивању из писмени састава

Друго полгодије

1. Читање из друге читанке (из другог одељенија прву, другу и трећу главу)
2. Читање из псалтира
3. Прва знања наизуст (шеста глава)
4. Кратки катихизис друга и трећа част
5. Основи грађанског земљописанија са употребљењем земљовида
6. Из рачунице друга два вида с разнонареченим бројевима
7. Писање по казивању из писмени састава

Пјеније у оба полгодија овог разреда

Четврти разред

Прво полгодије

1. Читање из друге читанке (другог одељенија глава 4,5,6)
2. Потвореније (sic) кратке црквоне свештене историје
3. Из рачунице повтореније из сва четири вида са равнонареченим и пазнонареченим бројевима
4. Кратки основи српске граматике до глагола
5. Кратка србска историја до кнеза Лазара
6. Из земљописанија о Србији
7. Писање по казивању из писмени састава

Друго полгодије

1. Читање из друге читанке (из другог одељенија глава 7,8 и последња)
2. Повтореније целог кратког катихизиса
3. Из рачунице о правилу тројном простом
4. Кратки основи србске граматике од глагола до синтаксиса
5. Кратка србска историја од кнеза Лазара до наших времена
6. Из земљописанија: о европској Турској
7. Писање по казивању из писмени састава

Пјеније у оба полгодишта овог разреда

Конкретне мере пружања помоћи учитељима састојале су се у штампању уџбеника и усаглашавању наставног програма са њима. Осећала се потреба и за стручном литературом. На томе задатку, у својству главног школског управитеља, радио је и постигао значајне резултате др Милован Спасић.

Ред предмета који ће се по разредима и течајевима имати предавати у основним женским школама (1865)

За женске основне школе 18. августа 1865. године донет је наставни програм под наведеним називом. Ево шта је њиме било предвиђено за рад:

Први разред

I течај

Штица и буквар: познавање слова, изговарање појединих слова и лагано читање; писање слова и слогова на табли.

Бројање и писање бројева до највеће стотине (999).

Молитва: Богородице дјево.

Од женског рада: плетење разно (с једном и пет игала).

Други разред

I течај

Читање из прве читанке: писање по прегледаоници.

Прва два вида простих рачуна с таблицама

Мала црквена историја (стари завет)

Прва знања: глава прва на изуст, а глава друга само да се често чита, но из те главе параграф 2 „О чувствима“ да се учи напамет.

Вјерују

II течај

Читање из прве читанке; продужење писања

Друга два вида простих рачуна с таблицама

Из свештене историје Нови завет

Прва знања: глава трећа напамет, а глава четврта да се чита до параграфа 9, одатле напамет.

Десет божјих заповести

Бели вез.

Трећи разред

I течај

Друга читанка: писање по прегледаоници и по казивању

Из рачунице преобраћање у прва два вида разноимених бројева

Катихизис до 7 чл. Вере

Прва знања

Земљопис математички и природни (с мапом)

II течај

Продужење тих истих предмета

Од женског рада: шарени вез (с вуницом, перлама итд.)

Четврти разред

I течај

Читање из српске историје, и из треће читанке (до пола обе књиге); писање по казивању (из писмених састава)

Повторење сва четири вида разноимени бројева

Мала српска граматика до глагола

Земљопис Србије (с мапом)

Катихизис: други део до трећег

II течај

Продужење читања из истих књига, а такође и писање

Просто правило тројно

Катихизис: део трећи

Српска граматика до синтаксе

Земљопис европске Турске

Кројење и шивење кошуља (а где је могуће и хаљина) (Ћунковић, 1971: 88).

Због повећања наставне материје која се приближавала програму за мушке школе, женски је рад предвиђен у свим разредима само у другом полугодишту.

Сложеније друштвене потребе, као и општи развитак школа, педагошке и дидактичке мисли, условили су да је наставни програм из 1850. године, којин се релативно дуго задржао, постао превазиђен. Стога је 17. септембра 1871. године донет нови наставни програм.

Распоред предмета за мушке и женске основне школе и упутство како ће се предавати (1871)

Овај наставни програм прописује следеће:

I разред

Зимњи течај

- 1) Наука хришћанска: Молитве: „Оче наш“ и „Богородице дјево“.
- 2) Српски језик: Вежбање у говору; читање и писање рукописних и штампаних писмена.
- 3) Рачун: Рачунање у сва четири вида с бројевима од један до десет, усмено и писмено.

Летњи течај

- 1) Наука хришћанска: Божје заповести
- 2) Српски језик: Продужење читања и писања; познавање именица и старих писмена.
- 3) Рачун: Продужење рада с бројевима од један до десет.
- 4) Певање: Црквено појање: одговарање вечерње и јутрење.

II разред

Зимњи течај

- 1) Наука хришћанска: Молитве пре и после јела; црквена историја.
- 2) Српски језик: Наставља се вежбање у говору и читању; разликовање именица, придева и глагола: познавање родова и бројева; писање с јачим обзиром на правилност и лепоту писања.
- 3) Црквено-словенски језик: Познавање писмена и вежбање у читању.
- 4) Рачун: Рачунање у сва четири вида с именованим и неименованим бројевима од један до сто, усмено и писмено; познавање новца.
- 5) Познавање домовине и света: О школи; о месту и његовој околини; о странама света; о годишњим временима; о ваздушним појавама.

- 6) Певање: Црквено појање: одговарање на служби

Летњи течај

- 1) Наука хришћанска: црквена историја
- 2) Српски језик: продужава се оно из првог течаја; познавање знакова; писање по казивању и по прегледалици; преписивање читавих чланака из читанке
- 3) Црквено-словенски језик: Продужење у читању
- 4) Рачун: Продужење из зимњег течаја с применом задатака из обичног живота. Познавање мера.
- 5) Познавање домовине и света: срез или варош и округ, с погледом на знатније радње и занате, на трговину, пољске радове, сточарство, знатнија историјска места и лица, песме, приповетке, пословице, обичаје итд; земља, месец, сунце и звезде.
- 6) Певање: Црквено појање као и зимњег течаја.

III разред

Зимњи течај

- 1) Наука хришћанска: Катихизис
- 2) Српски језик: Читање; познавање свију врста речи; писање по показивању и прегледалици и лакши писмени састави.
- 3) Црквено-словенски језик: Вежбање у читању.
- 4) Рачун: Рачунање у сва четири вида с бројевима од један до хиљаде и преобраћање бројева разноимених у равноимене.
- 5) Познавање природе: о човеку и животињама.
- 6) Земљопис: Земљопис Србије с погледом на све српске области.
- 7) Српска историја. Од почетка до Косовске битке.
- 8) Певање: Продужење онога из другог разреда, и херувика.

Летњи течај

- 1) Наука хришћанска: Катихизис (продужење)
- 2) Српски језик: Продужење из зимског течаја
- 3) Црквено-словенски језик: Вежбање у читању
- 4) Рачун: Продужава се оно из зимњег течаја; познавање латинских цифара
- 5) Познавање природе: О биљу и минералима
- 6) Поука о чувању здравља
- 7) Земљопис: Земљопис Турске
- 8) Српска историја: Продужава се од Косовске битке до најновијег времена
- 9) Певање: Продужава се појање из зимњег течаја и причасно.

IV разред

Зимњи течај

- 1) Наука хришћанска: Црквена историја: стари и нови завет
- 2) Српски језик: Читање и декламовање одабраних песама; вежбање у лепом а брзом писању; мењање речи до глагола; разноврснији писмени састави
- 3) Црквено-словенски језик: Читање

-
-
- 4) Рачун: Рачунање у сва четири вида с разноименим бројевима; размере и сразмере, и просто правило тројно.
 - 5) Земљопис: Математички и физички земљопис и политички земљопис Европе.
 - 6) Историја: У кратком изводу: познавање најзнатнијих старих народа.
 - 7) Певање: Појање недељних и празничних тропара.

Летњи течај

- 1) Наука хришћанска: Катихизис: Символ вере: о добром владању и хришћанском надању.
- 2) Српски језик: Продужење онога из зимњег течаја; мењање глагола; наречице, предлози, свезе и усклици.
- 3) Црквено-словенски језик: Читање
- 4) Рачун: Оно што и првог течаја и рачунање с простим разломцима у сва четири вида, усмено и писмено.
- 5) Земљопис: Продужење онога из зимњег течаја и политички земљопис осталих делова света.
- 6) Историја: Познавање знатнијих новијих народа с особитим погледом на Словене.
- 7) Певање: Продужење онога из зимњег течаја.

Примедбе:

1. У сва четири разреда мушке и женске школе предаје се телесно вежбање.
2. У ртећем и четвртом разреду мушке школе читају деца „Апостол“ и „Шестопсалмије“
3. У женским школама предаје се оба течаја женски рад овим редом:
 - У I разреду: плетење чарапа без шара и са шарама (оквирима);
 - У II разреду: плетење с кукицом (хекловање); мрежање (нецовање) и потплетивање;
 - У III разреду: вез вуницом, бео вез и крпљење;
 - У IV разреду: кројење и шивење кошуља и хаљина
4. У женским школама учиће се катихизис у IV разреду, а у III разреду црквена историја.

Дошло је до обједињавања мушких и женских основних школа. Наставна грађа логично је издиференцирана и сређена по предметима. У њима систематски је разврстана уз вођење рачуна о поступности у раду. Први пут у основној школи наставним програмом прописују се телесно вежбање и поука о чувању здравља као посебни наставни предмети. Наука хришћанска, црквено певање и црквенословенски језик (који се учи као посебан предмет) заузимали су и даље запажена места.

ЗАКЉУЧАК

Актуелни наставни планови и програми остају недоречени па и нејасни уколико се добро не познаје логика њиховог развојног пута кроз историју. У узајамном односу са временом, за које су стварани, као и многа друга подручја

људске делатности, налазили су се и наставни планови и програми за основне школе у Кнежевини Србији. Они су представљали суштину (срж) планског и организованог васпитно-образовног рада установе коју тада још нису били обавезни похађати сви дорасли припадници генерације (као данас што су). Од оних који су је (основну школу) успешно завршили „регрутовани“ су кандидати за сва будућа занимања значајна за ефикасно функционисање (бироградског-чиновничког али и производног-привредног и одбрамбеног-војног) државног апарата. Тако значајном задатку морали су у свако доба одговарати тренутно важећи наставни планови и програми за основну школу у Кнежевини.

ЛИТЕРАТУРА

Књиге

1. **Бранковић, Д.(2008):** *Педагошке теорије*. Бања Лука: Универзитет у Бањој Луци.
2. **Вујанић, М. (и сар.) (2007):** *Речник српског језика*. Нови Сад: Матица српска.
3. **Вулетић, А. (2002):** *Породица у Србији средином 19. века*. Београд: Историјски институт.
4. **Ђорђевић, Ж. (1958):** *Васпитање у Срба*. Београд: Научна књига.
5. **Ђорђевић, Ж. С. (1950):** *Школе и просвета у Србији 1700-1850*. Београд: Педагошки институт Министарства просвете Н.Р. Србије
6. **Љушић, Р. (2004):** *Кнежевина Србија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
7. **Марковић, Ж. (1991):** *Милош Обреновић први књаз српски*. Ужице: Народни музеј.
8. **Микетић, П. М. (1881):** *Познавање домовине и света или отачаственица*.
9. **Милићевић, М.Ђ. (2005):** *Кнежевина Србија*. Београд: Book & Marso. (Фототипско издање из 1876. године).
10. *Педагошки лексикон*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства, 1996.
11. **Роповић, Z. V. (2004):** *Kako napisati i objaviti naučno delo*. Beograd: Institut za fiziku.
12. *Просвета, образовање и васпитање у Србији*, Београд, Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије, 1971.
13. **Тешић, В. М.: Морално васпитање у школама Србије (1830-1878)**. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
14. **Ћунковић, С. (1971):** *Школство и просвета У Србији у XIX веку*. Београд: Педагошки музеј.
15. **Чалић, М. Ж. (2004):** *Социјална историја Србије 1815-1941*. Београд: Clio.

Архивска грађа

1. Назначеније учебни предмета који се у школама Нормалним за прво и друго течење школско предавати имају, 1838.
2. Наставленије учитељима правителствени и општествени школа у Књажевству Србији, 1838.
3. Распоред предмета у основним школама и упутство како ће се предавати. Београд, Државна штампарија, 1871.
4. Устројеније јавног училишног наставленија. Крагујевац, 1844.

Мр Петр Райчевич

Факултет начальних классов в Призрен – Лепосавич

ИЗМЕНЕНИЕ УЧЕБНЫХ ПЛАНОВ И ПРОГРАММ ДЛЯ НАЧАЛЬНЫХ ШКОЛ КНЯЖЕСТВЕ СЕРБСКОМ

Резюме: *Перед концом восемнадцатого века обучение в начальной школе было однопредметное и проводилось ни по какому плану и программе. „Программа“ учёбы была обусловлена содержанием читаемой книги, а это могли быть буквар, часловац псалтырь. Более серьёзные учебные программы (а позже и планы) для начальной школы возникли и усовершенствовались в Княжестве сербском во время её автономности в отношении к многовековой турецкой оккупационной власти. После неоднократных созданий этих документов, большей частью самыми недостаточно образованными учителями, заботу об этом осмыслить взяло на себя Попечительство просвещения, чтобы они стали едины для всех школ в Княжестве.*

Ключевые слова: план, программа, начальная школа, Сербия.

Мр Јелена Максимовић⁸
Филозофски факултет Ниш

УТИЦАЈ МЕТОДОЛОШКЕ КОМПЕТЕНТНОСТИ НАСТАВНИКА НА УНАПРЕЂИВАЊЕ ШКОЛСКЕ ПРАКСЕ

Апстракт: *У овом раду разматра се утицај методолошке компетентности наставника на унапређивање школске праксе. При томе је указано и на значај методолошког образовања и методолошке културе у васпитно-образовном раду, као и на то колико спроведена истраживања доприносе откривању проблема и пропуста у пракси. У раду је разматрано и да ли наставници спроводе сопствена истраживања и резултате примењују у пракси или се у раду ослањају на резултате других истраживача.*

Кључне речи: методолошка компетентност, методолошко усавршавање наставника.

У В О Д

У свим школским системима увек постоји проблем уношења у наставну праксу стечених научних сазнања, резултата проучавања и истраживања. Професионални истраживачи објаве резултате до којих су дошли у релевантним научним и стручним часописима и ту се њихово истраживање завршава. Они не прате примену резултата проучавања и истраживања, до којих су дошли, у практичном раду стручњака у области наставе. Често то и не сматрају својом обавезом а још увек не постоји изграђени систем институција који би се о томе бринуо. Ангажовањем наставника у истраживачком наставном раду, правилним односима према њиховом раду, постојећи проблеми се могу знатно ублажити. До наведених промена у односу и схватању улоге наставника у педагошким проучавањима и истраживањима, по мишљењима неких методолога, дошло је избог тога што у педагошким истраживањима више није доминирајућа позитивистичка парадигма, већ парадигма разумевања и критичка парадигма.

Наставник је основни субјекат наставе и значајан чинилац њеног унапређивања, а то може постићи само истраживачким радом. Учествовање наставника у педагошким истраживањима уклапа се у потпуно нову концепцију о улози наставника у настави и образовању. Истраживачка пракса и методолошка оспособљеност наставника-практичара подразумевају не само теоријска методолошка и статистичка знања, већ и сасвим конкретна знања која су потребна за избор и примену одговарајућих методолошких и статистичких

⁸ jmaximovic@filfak.ni.ac.yu

поступака, али истовремено и знања потребна за интерпретацију сређених и обрађених података истраживања и презентовање резултата на састанцима стручних актива, наставничких већа и на саветовањима. Ради се о конкретној методолошкој компетенцији наставника, која обухвата методолошку способност и методолошку культуру.

Изграђена методолошка култура, информатичка писменост, статистичка логика, статистичко мишљење и вештина савладаности методолошких поступака представљају нужан предуслов истраживачких активности наставника. Знања из методологије се налазе у основама истраживачке делатности у свим наукама, а методолошка компетентност наставника је нужан услов за њихово стручно усавршавање, иновирање наставног процеса и усавршавање васпитно – образовне праксе.

ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ

Упркос потреби да школе постану покретачи промена то се не може увекочекивати, посебно у случају неуспешних школа. Таквим школама је потребна помоћ споља како би добиле самопоуздање и развиле неопходне компетенције потребне за наставак процеса промена (Hopkins in Harris, 2002:27). На темељу многих светских пројеката Харис (Harris, 2002:30-33) наводи следеће битне одлике успешно спроведених програма унапређивања школе: стварање заједничке визије унапређења школе, партиципација учитеља у управљању ивођењу школе, а посебно у вођењу промена, прилагођени програми промена који одговарају специфичним условима сваке поједине школе, постављање нагласка на резултате учења ученика, интервенисање на више нивоа (школском, разредном, појединих наставника), јасно артикулисање наставних стратегија, улагање у стручно усавршавање које се остварује у школи подсредством сарадничких односа и акција, стварање професионалних заједница које омогућавају сарадњу и умрежавање наставника, подстицање истраживања наставника која, када постану део свакодневне професионалне праксе, доприносе квалитету наставе и учења ученика.

Дуго се сматрало да научна истраживања подразумевају такав процес у којем истраживачи проучавају школску праксу, али избегавају сопствено учешће у тој пракси. Кад би се и увеле одређене промене (нпр. кроз експериментална истраживања), тада би наставници-практичари у најбољем случају били задужени за уношење експерименталних чинилаца (независних варијабли), према строго задатим упутствима професионалних истраживача. Сами наставници при томе не могу битно утицати на аспекте научног истраживања, већ им је намењена улога корисника добијених решења.

Премда су научна истраживања, посебно експериментални приступ, изнедрила мноштво занимљивих резултата, упркос томе што је истраживачка методологија постала све савршенија, ствара се представа како наука и пракса немају пуно тога заједничког и да између њих постоји непремостиви јаз (Cunningham, 1993:8 & Fullan, 1993:135). Упркос проналасцима научно

верификованих решења, проблеми у пракси и даље опстају, јер их сами наставници-практичари не примећују као проблеме у пракси. Ако их уопште и уоче, решења која им нуде професионални истраживачи често им се чине неразумљива и непримењива њиховим специфичним условима.

У школи усмереној на промене наставници више не могу бити самокорисници резултата истраживања која најчешће спроводе професионални истраживачи у оквиру академских институција и истраживачких центара, већ би требало да постану активни учесници у процесу истраживања. Преузимајући активну улогу у школском истраживањима наставници постају рефлексивни практичари (Schon, 1984), наставници истраживачи или акцијски истраживачи (McNiff, 2002). Упркос све већем разумевању значаја методолошке компетентности за развој педагошке науке у академским круговима, она су још врло мало заступљена у пракси наших наставника. Разлоге таквом стању можемо тражити у следећем:

1. Наставници, а посебно наставници у току студирања релативно слабо суупознати са специфичностима и могућностима остваривања истраживања.
2. Од просветних радника се не очекује да се баве истраживањима, већ им је то додатни посао за који нису плаћени.
3. Они који се одлуче да се баве истраживањима (нпр. у оквиру постдипломских или докторских студија), углавном немају никакву подршку у школама.
4. Дугогодишња пракса која је наставнике стављала у позицију да буду реализатори промена осмишљених изван школског контекста, такође не може допринети стварању креативне климе у нашим школама која је пресудан услов за остваривање истраживања.

Савремено друштво би требало да буде друштво које учи, а наставник не би требало само да буде занатлија чији је задатак остваривање туђих идеја, већ се од наставника очекује да буде креативан, рефлексиван, критички оријентисан професионалац, наставник акцијски истраживач, а од школе да буде у исто време место учења како деце тако и одраслих (Freire, 1993; Stoll & Fink, 2000), а за све ово потребно је опште методолошко образовање јер проблематика образовања наставника веома је комплексна. У оквиру ове проблематике стално се отварају фундаментална питања, као што су: где образовати наставнике (у школи или на универзитету), ко би требало да образује наставнике (научници или искусни практичари), шта чини базу професионалне компетенције наставника (академско или методичко образовање), који је оптималан однос традиције и иновативних идеја. Стручно усавршавање наставника, као организационо, систематско, континуирано обучавање, један је од основних предуслова за добру наставу (Круљ, 2003:143-150).

Са теоријско-методолошког становишта, различите моделе улоге наставника можемо свести на два основна облика: модернистичко-

објективистичкој парадигми својствен је трансмисијски, а постмодернистичко-конструктивистичкој парадигми својствен је модел критичког учитеља (Мушановић, 2001). Моделирање наставникове професије унутар поставки одређене парадигме/модела резултира одређеним премисама и одређеном типологијом курикулума и погледима на улогу наставника у реформи школе.

Трансмисијски модел наставника представља наставника као извор информација, преносиоца знања, природу његовог рада као посредовање, а стручно усавршавање ограничава на усвајање и примену експертских знања у пракси. Овакав модел наставника није активни координатор, већ пасивни потрошач технолошко-експертских знања. У склопу тако осмишљеног курикулума ограничава се аутономија рада наставника, као и стручно усавршавање. У складу са трансмисијским моделом наставника развија се извршитељ-извођач, наставник-предавач, преносилац знања, контролор. Трансмисијски или објективистички модел учења и поучавања, наставника дефинише као извор знања, а ученика као пасивног примаоца информација (Cunningham, 1996). Процес учења сагледава се као процес примања или усвајања информација од наставника и специјално дидактички припређених наставних извора.

Модел критичког наставника заснива се на професионалној аутономији наставника, односно унутар постмодернистичке, конструктивистичке, еколошке, развојно-хуманистичке парадигме. Модел критичког наставника доприноси професионалној аутономији у раду, обogaђивању садржаја и одговорности професионалног рада, усмерености на развој и промене, те на стручно усавршавање. Међу њима је професионална аутономија најважнија, а она подразумева самостално креирање разредних догађаја, стварање плана нових акција. У основи аутономије наставника и васпитно-образовног рада и наставе стоје методолошко образовање и методолошка компетентност. Критички модел учења и поучавања заснива се на концепцији активног учења за које наставник мора створити одговарајућу подстицајну средину, у којој ће ученици знања стицати различитим наставним стратегијама: решавањем проблема, истраживањем, критичким мишљењем, практичним радом.

Мур (Moore у Stoll & Fink, 2000:206-207) нуди смернице за које сматра да помажу усавршавању наставника. Она сматра да погодности за учење наставника би требало:

1. бити сарадничке – укључивати учеснике у дијагностицирање потреба, одлучивање, осмишљавање, имплементацију и евалуацију развоја наставника,
2. помоћи онима који уче да одреде смер и властите циљеве, служећи се професионалним садржајима да би задовољили своје потребе,
3. искористити искуства оних који уче а која би им морала послужити као полазиште,
4. неговати учествовање, при чему би они који уче одабрали методе учења и структурирали учење,

5. подстицати критичко, рефлексивно мишљење, чиме би помогли онима који уче да испитају културне и организацијске претпоставке као и властиту праксу,
6. неговати учење за акцију, уз могућности за одлучивање о стварним проблемима оних који уче.

На темељу претходно изнешених ставова јасно можемо увидети да уместо готових методичких и програмских садржаја и циљева, наставник-практичар активно послушкује дечје мисли и осећања, посматра активности, уочава њихове могућности и настоји да пронађе адекватне поступке који ће помоћи њиховом развоју. При томе "допушта изненађења у различитим непредвидивим ситуацијама у којима му његова претходна искуства и знања не могу послужити као адекватан одговор, већ му у томе помаже његово професионално умеће" (Schon, 1987).

Методолошку културу наставника можемо одредити као њихову способност и мотивисаност за коришћење научних педагошких знања за анализу, процењивање, истраживање, осмишљавање и усавршавање педагошке праксе (Јовановић, 2003:203-219). Зависно од нивоа усвојености методолошких знања и овладаности технологијом педагошких истраживања, наставници могу самостално или као сарадници истраживачких тимова реализовати различите врсте истраживачких пројеката у настави и школи. Највише могућности натом плану има у остваривању, тзв. малих и акционих истраживања у школи. Овде је потребно подсетити на две често присутне заблуде:

1. да се наставници и без одговарајуће методолошке културе могу успешно бавити научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања,
2. да је научно-истраживачки рад до те мере сложен да се наставници њиме никако не могу бавити.

Под методолошком компетентношћу наставника Кундачина подразумева признату способност и стручност проучавања и истраживања непосредне педагошке стварности и праксе (Кундачина, 2003:221-235). Истина је да успешно бављење научно-истраживачким радом у области васпитања и образовања подразумева одговарајућу теоријско – педагошку и методолошку оспособљеност, доследно поштовање строгих методолошких процедура, као и одговарајућу истраживачку едукацију и креативност наставника – истраживача.

Нужна претпоставка за реализацију научно – истраживачких педагошких пројеката је поседовање одговарајуће методолошке културе која обухвата: умеће анализирања педагошке стварности, способност теоријског заснивања предмета и циља истраживања и избора адекватних метода, процедура и инструмената истраживања. Стваралачку примену одређених теоријских поставки у конституисању истраживачких модела, објашњењу и презентацији резултата истраживања, као и утврђивању могућих модела и претпоставки за примену резултата истраживања у циљу унапређивања васпитно – образовне праксе. Због тога је методолошка култура значајна за педагошку праксу и педагошку теорију,

па је за уношење промена у образовању и васпитању посебан услов сарадња теоретичара и практичара.

Истраживања која се спроводе у школи вођена су намером наставника да усаврши властиту праксу. Усмерена су на решавање проблема које наставници сусрећу у свакодневном раду или на пројекте којима се уводе иновације у рад. Развојем схватања о школи, овим истраживањима постављени су нови циљеви: развој курикулума утемељеног на школи, стратегија професионалног образовања и усавршавања наставника, саставно планирање развоја до реформе школе. Све ово доприноси професионализацији наставничког позива, те увођењу истраживачке улоге наставника, развоју методолошке компетентности и методолошке културе наставника.

М Е Т О Д А

Предмет овог истраживања је утицај методолошке компетентности наставника на унапређивање школске праксе. Из постављеног предмета истраживања произлазе следећи задаци: **1.** утврдити шта утиче на изграђивање методолошке компетенције наставника, **2.** утврдити да ли наставници спроводе сопствена истраживања или користе истраживања других аутора, те да ли учествују у истраживањима која организују други истраживачи, **3.** које методе и технике наставници најрадије користе у истраживањима у школи.

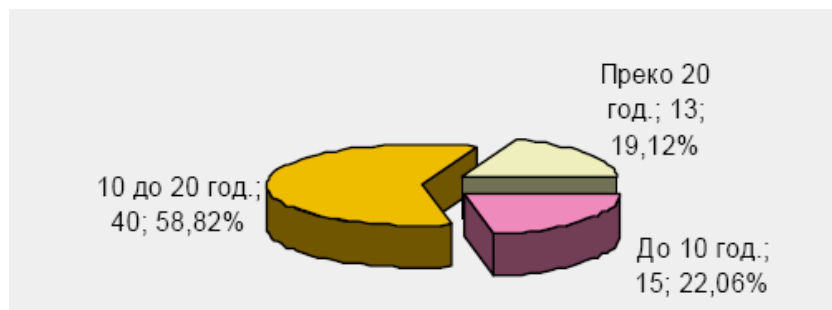
На основу предмета и задатака овог истраживања можемо поставити општу хипотезу којом се претпоставља да на изграђивање методолошке компетенције наставника утичу не само методолошка знања која поседују, већ и даље усавршавање, посећивање семинара, организовање истраживања и учествовање у истраживањима других истраживача.

Хипотезе у овом истраживању су: **1.** претпоставља се да на изграђивање методолошке компетенције наставника утиче стално методолошко усавршавање наставника током његовог практичног рада, **2.** претпоставља се да наставници теже стицању нових знања, те да спроводе сопствена истраживања, али и да често учествују у истраживањима које организују други истраживачи, **3.** претпоставља се да наставници у раду најрадије користе истраживачку технику анкета јер је захтева мало времена, а резултати добијени анкетом могу се применити у пракси. Варијабла у овом истраживању је дужина радног стажа наставника (три категорије: до 10 година, од 10 до 20 година стажа, преко 20 година стажа).

У овом истраживању коришћена је техника анкета и анкетом је испитано мишљење наставника о утицају методолошке компетентности на школску праксу. С обзиром на то да не постоје стандаризовани инструменти у овој области и с обзиром на природу истраживачког проблема, за ову прилику конструисан је упитник за наставнике (УпН).

Узорак истраживања чине 68 наставника нижих разреда основне школе, тј. наставници на територији града Ниша у школској 2007/2008. години.

Карактеристике одабраног узорка наставника приказане су у графикону који следи.



Графикон 1. Структура наставника према дужини радног стажа

Испитивана група наставника није хомогена по питању радног стажа у просвети о чему говоре и параметри χ^2 теста ($\chi^2=19,971$, $p<0,001$, $Df=2$). Уочљиво је да је скоро 2/3 испитаника, тј. 58,82% са радним стажом у просвети од 10 до 20 година, најмање испитаника је у групи преко 20 година радног стажа 19,12%, а у групи до 10 година радног стажа укупно је 22,06% испитаника.

АНАЛИЗА И ИНТЕРПЕРТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА

На питање отвореног типа у анкетном упитнику, које се односи на то шта утиче на изграђивање методолошке компетентности наставника, одговори су били следећи:

Табела 1. Изграђивање методолошке компетентности наставника

Шта утиче на изграђивање методолошке компетентности код наставника?	Радни стаж наставника (год.)		
	до 10 год.	од 10 до 20	преко 20
Иновације у васпитно-образовним раду	0 0,00%	7 17,50%	1 7,69%
Праћење промена у настави	7 46,67%	11 27,50%	8 61,54%
Учествовање у пројектима истраживања васпитно-образовне праксе и стално методолошко усавршавање	8 53,33%	22 55,00%	4 30,77%
Укупно	15 100,00%	40 100,00%	13 100,00%

наставници: ($\chi^2=7,592$, $p=0,108$, $Df=4$, $C=0,317$)

Израчунати $\chi^2=7,592$ са граничним хи квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободе $Df=4$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01 статистички није значајан ($p=0,108$). Мада код наставника није утврђена статистички значајна разлика по овом питању у односу на дужину радног стажа, значајна вредност коефицијента контингенције $C=0,317$ захтева објашњење.

У овом делу рада полазимо од чињенице да су сви анкетирани наставници учествовали у неком од пројеката истраживања које је организовано од стране Министарства просвете или школе у којој су наставници запослени.

Учествовање у пројектима истраживања васпитно-образовне праксе и стално методолошко усавршавање представља пут изграђивања методолошке компетентности наставника, са чим се сложио највећи број наставника у школи (преко 50%).

На постављено питање да ли наставници спроводе сопствена истраживања или користе истраживања других истраживача добили смо следеће резултате:

Табела 2. *Да ли наставници спроводе сопствена истраживања или користе резултате других истраживача?*

Да ли наставници користе сопствена истраживања или користе истраживања других истраживача?	до 10 год.	од 10 до 20	преко 20
Не, не спроводимо сопствена истраж. и не користимо истраживања других истраживача у раду.	3 20,00%	4 10,00%	2 15,38%
Да, спроводимо сопствена истраж. али у раду користимо и резултате других истраживача.	8 53,33%	26 65,00%	10 76,92%
Да, спроводимо сопствена истраживања и резултате примењујемо у пракси	4 26,67%	10 25,00%	1 7,69%
Укупно	15 100,00%	40 100,00%	13 100,00%

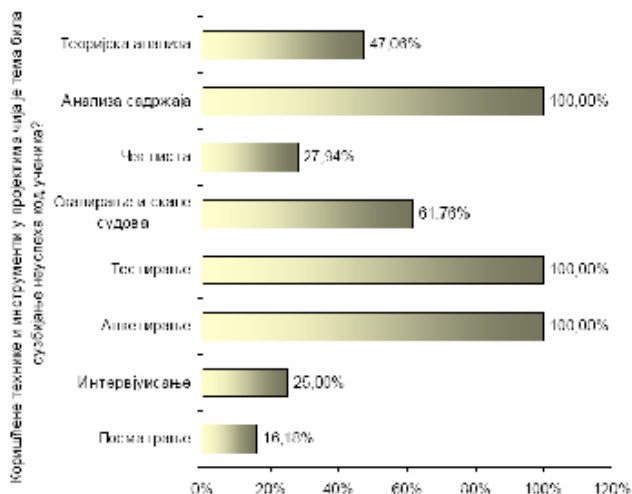
$$(\chi^2=2,998, p=0,558, \Delta f=4, C=0,205)$$

На основу поређења израчунатог $\chi^2=2,998$ са граничним хи-квадрат вредностима 9,488 и 13,277 за одговарајући степен слободe $\Delta f=4$ и на нивоима значајности 0,05 и 0,01, закључује се да нема статистички значајних разлика у спровођењу истраживања у школи у односу на дужину радног стажа наставника. Коефицијент корелације $C=0,205$ указује на слабу повезаност, а на ниску корелацију. Да наставници спроводе сопствена истраживања у школи и да у раду користе резултате других истраживача определио се највећи број испитаника (64%).

У постављеном питању у анкети: које методе и технике наставници најрадије користе у истраживањима у школи, добили смо следеће резултате.

Табела 3. *Коришћене технике и инструменти у пројектима чија је тема била сузбијање неуспеха код ученика*

Технике и инструменти	
Посматрање	11 16,18%
Интервјуисање	17 25,00%
Анкетирање	68 100,00%
Тестирање	68 100,00%
Скалирање и скале судова	42 61,76%
Чек листа	19 27,94%
Анализа садржаја	68 100,00%
Теоријска анализа	32 47,06%



Графикон 2. *Коришћене технике и инструменти у истраживањима*

Сваки од испитаника је користио више метода током ових пројеката. Анкетирање, тестирање и анализу садржаја, користили су сви испитаници и ове технике су статистички чешће биле коришћене од свих осталих техника понаособ ($p < 0,001$).

ЗАКЉУЧАК

Да би наставници могли успешно да учествују у методичким проучавањима и истраживањима властите праксе, потребно је да се у току образовања и усавршавања уз рад за то посебно припреме. Они морају да стекну одређене знања, али и да поседују одређене лична својства. У изради истраживачког пројекта не могу да учествују без општег педагошког, дидактичког и методолошког знања. Посебно морају добро да познају уже методичко подручје које желе да истражују, а то није могуће без претходног стеченог методичког и методолошког образовања.

На основу њиховог мишљења и ставова можемо закључити да спровођење истраживања и учествовање у њима утиче на њихов практичан рад, да они тиме доприносе унапређивању васпитно-образовне праксе на подручју њиховог рада.

Мишљења наставника о методолошком образовању, усавршавању, о значају методолошких знања за побољшање квалитета њиховог рада, а самим тим и наставе, као и о унапређивању васпитне праксе су позитивна. На основу тога долазимо до закључка да наставници сматрају да су методолошки компетентни за активан истраживачки рад којим се унапређује васпитно-образовна пракса, јер је већина наставника изјавила да спроводи сопствена истраживања у школској пракси али и резултате других истраживача примењује у раду.

Анкетирање, тестирање и анализа садржаја су најчешће коришћене технике у раду наставника. Полазећи од тога да су и психолози и педагози склони анкетоманији, нисмо изненађени чињеницом да је анкета најпопуларнија техника и међу наставницима. Тестирање, такође представља технику која се веома често користи у раду наставника с обзиром на то да се провера знања и способности најпоузданије мери тестом. Анализа садржаја је показала да наставници праћењем релевантне стручне и научне литературе непрестано стреме изучавању проблема у пракси, иновирању наставног рада и унапређивању школске праксе.

Стручњаци у области образовања, они који раде у пракси, наставници и професори, највише су изложени перманентном усавршавању. Најчешће се ти облици усавршавања свode на предавања, семинаре, разрађене пакете нових метода или програма које би требало да примене у свом раду уз могућности да сами критички преиспитују и истражују сопствену праксу. Будући наставници разредне наставе морају да добију методолошка знања током студија, која имају форму практичне обуке за самостална истраживања, јер образовање није одвојено од истраживања, теорија од праксе, а практичари од истраживача.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Јовановић, Б. (2003):** "Педагошко мишљење и методолошка култура наставника", *Зборник радова*, Учитељски факултет, Ужице, 201-219.
2. **Kemmis, S. (1998):** „System and Lifeworld, and the Conditions of Learning in Late Modernity“, *Curriculum Studies*, 6 (3), 269-305.
3. **Kemmis, S. (1988):** „Action research“, in Keeves, P. *Educational Research, Methodology and Measurement*, An International Handbook, Pergamon Press, New York.
4. **Круљ, Р. С. (2003):** „Континуирано повезивање образовања и систематско усавршавање важан услов повећања стручне компетенције у раду наставника“, *Зборник радова*, Учитељски факултет, Ужице, 143-150.
5. **Кундачина, М. (2003):** „Методолошка компетентност у професионалном развоју учитеља“, *Зборник радова*, Учитељски факултет, Ужице, 221-235.
6. **Koenig, Eckard-Zedler, P. (2001):** *Теорије знаности о одгоју*, Educa, Zagreb.
7. **Lewin, K. (1935):** *A Dynamic Theory of Personality*, Mc Graw Hill, New York.
8. **McNiff, J. & Whitehead, J. (2002):** *Action research: Principles and practice*, Routledge/Falmer, London.
9. **Муџић, В. (1999):** *Увод у методологију истраживања одгоја и образовања*, EDUCA, Zagreb.
10. **Мушановић, М. (2001):** „Одгојно-образовне филозофије учитеља и акцијско истраживање“, *Међународни знанствени колоквиј*, Опатија.
11. **Noffke, S. (1994):** *Action research: Towards the next generation*, Educational Action Research, 2 (1), 9-21.

12. **Пешић. М. (2004):** *Педагогија у акцији*, Методолошки приручник, Београд.
13. **Sekulić-Majurec, A. (2000):** „Kvantitativan i/ili kvalitativan pristup istraživanjima pedagoških fenomena-neke aktuelne dileme“, *Napredak*, 141 (3), 289-300.
14. **Schon, D. (1983):** *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York.
15. **Schon, D. (1987):** *Education the reflective practitioner*, Oxford, San Francisko.
16. **Shulman, L. S. (1990):** *Paradigms and Programs*, New York: MacMillan Publishing Company.
17. **Stenhouse, L. (1975):** *Introduction to Curriculum Research and Development*, Heinemann Education, London.
18. **Stoll, L. & Reynolds, D. (1997):** *Connecting School Effectiveness and SchoolImprovement*, in Restructuring and Quality: Issues for Tomorrow's schools, Townsend, Tony (p. 16-34), Routledge, London.
19. **Stoll, L. & Fink, D. (2000):** *Mijenjajmo naše škole*, Educa, Zagreb.
20. **Feiman-Nemser, S. (1990):** „Conceptual orientation in learning to teach“ in Huston, R. *Hendbook of research on teacher education*, Macmillan, New York, 222-249.
21. **Harris A. (2002):** *School improvement for real*, Routledge/Falmer, London, New York.
22. **Carr, W. & Kemmis, S. (1986):** *Becoming Critical*, The Falmer Press, London, Philadelphia.
23. **Cunningham, B. (1997):** „How do I express, communicate and legitimated as valid knowledge the spiritual qualities in my educational journey“, CARN Conference, London.

Jelena Maksimović, M.sc. Assistant
Philosophy Faculty, Niš

THE INFLUENCE OF METHODOLOGICAL COMPETENCY OF THE TEACHERS ON UPGRADING OF SCHOLL PRACTICE

Summary: *In this work it is reconsidered the influence of the methodological competency of the teachers on upgrading of school practice. It has also been spoken about significance of methodological education, as like about how much conducted research contribute to detecting of the problems and lapses in practice. In this work it has been also reconsidered if teachers are conducting their own research and if they apply the results of those research in practice, of they are relaying on results of other researchers in their work.*

Key words: methodological competency, methodological upgrading of teachers.

Мр Живорад Миленовић⁹

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УПОРЕДНА АНАЛИЗА УЛОГЕ НАСТАВНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: *У ради је дата упоредна анализа улоге наставника у традиционалној и инклузивној школи. Полазећи од бројних улога које наставник има у традиционалној школи и школи са инклузивном наставом, у раду су истакнуте основне разлике које се првенствено уочавају у самој позицији наставника у традиционалној и инклузивној школи. У традиционалној школи улога наставника је доминирајућа а у инклузивној преовлађујућа. Тако је наставник у традиционалној школи шеф, аутократа, наредбодавац и победник, а у инклузивној школи, наставник је водитељ, демократа, иницијатор и партнер. У традиционалној школи однос између наставника и ученика је хијерархијски. Наставник је надређен ученику. Односи су неравноправни и увек је наставник тај који побеђује а ученик је углавном губитник. У инклузивној школи однос између наставника и ученика је демократски, сараднички, равноправан, партнерски, толерантни, ненасиљан а победници су и ученик и наставник.*

Кључне речи: наставник, традиционална школа, инклузивна школа.

У В О Д

Реформе у образовању означавају преображај и обнову образовања. То је истовремено друштвени и педагошки процес. Њиме се са једне стране темељно мења политика и позиција образовања, положај ученика и наставника у образовању и организација система образовања и његових садржаја. Са друге стране, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење факултативних предмета, вођење талентованих али и давање већег значаја ученицима који имају потешкоће у развоју и учењу. Школа, дакле, кроз своје активности пажњу усмерава на недостатке и слабости у раду, посебно када се ради о ученицима ометеним у развоју. У прошлости је зато и долазило до подвајања и паралисања инклузивног образовања. Нови систем школства уважава посебне потребе ученика. Друштво поставља школи задатак спровођења инклузивног образовања, како би се обезбедила систематска знања усвојена активним учењем сваког ученика у односу на његове способности.

⁹ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Наставник има најодговорније место у свим фазама наставног процеса, како у препаративној и оперативној, тако и у верификативној и апликативној фази. Настава у великој мери зависи од његових квалитета: стучних, научних, психолошких, педагошких, дидактичких, методишких, његовог искуства, али и радних, моралних и пре свега људских квалитета. Улога наставника у савременој школи почиње са утврђивањем активности кроз које он управља васпитно-образовним процесом. Зато се и каже да наставник има интегративну улогу. Од њега се очекује да повеже у јединствену акциону целину школски амбијент, наставни програм, ученичко понашање и свој креативни начин рада. Из те интегративне улоге произилазе мање или више специфичне улоге наставника. Оне су: планирање, иницирање, организовање, усмеравање, вођење, моделовање, праћење, анализирање, вредновање, кориговање и иновирање тока и динамике наставног процеса.

За разлику од традиционалне, инклузивна школа обухвата и стално укључује сваког ученика са препрекама у учењу, како ученике са развојним тешкоћама, тако и талентоване и даровите ученике, у све видове васпитно-образовних активности, како наставних, тако и ваннаставних. У инклузивној школи, наставник је креатор, водитељ и непосредни учесник наставног процеса. Зато је неопходно дефинисати, положај, улоге и функције наставника у инклузивној школи, те истаћи основне разлике у односу на положај, улоге и функције које наставник има у традиционалној школи.

1. ПОЈМОВНА РАЗГРАНИЧЕЊА

Да би се лакше схватила и разумела предметна проблематика рада, неопходно је разграничити основне појмове и термине и њихова значења. То се пре свега односи на разграничења појмова и термина интеграција, инклузија, инклузивно образовање, инклузивна настава, традиционална школа и инклузивна школа.

Интеграција представља „...обједињавање, спајање“ (Мимица и сар., 2007: 193). Интеграција даље представља „процес укључивања, уклапања, повезивања појединца, друштвених група, институција, организација и заједница у ужу и ширу друштвену целину“ (Лоусон и сар., 2000: 152). Интеграција ученика у васпитно-образовни процес у исте школе и у иста одељења представља супротност и одбацивање сегрегативног васпитања и образовања. Ученици са посебним потребама укључују се у редовне школе и настава са њима изводи се као и са осталим ученицима. Интеграција је, дакле, повезивање оних делова који су битни у целини, односно организација делова у једну целину, која хармонички делује у постизању постављених циљева и задатака наставе.

У трагању за дефиницијама инклузије наилази се на различите приступе од третмана равноправности, преко школске организације за укључивање деце са посебним потребама у редовну наставу до укључености и равноправности за сву децу (Пашалић Кресло, 2003). Инклузија у образовању обухвата: једнако

уважавање свих ученика и запослених, повећавање учешћа ученика у култури школе, наставном плану и програму, школској заједници и смањењу њиховог искључивања из њих, променама школске културе, политике и праксе како би се одговорило на различитости ученика у локалној заједници, смањивање препрека за учење и партиципацију свих ученика, не само оних ометених у развоју или са посебним образовним потребама, учење из покушаја да се произведу препреке за приступ и учешће одређених ученика, како би се направиле промене за добробит ученика на једном ширем плану, гледање на различитости међу ученицима као на ресурсе за подршку учења, а не само на проблеме који се морају решавати, признавање права ученика на образовање у локалној заједници, унапређење школе за запослене и за ученике, истицање улоге школе у изградњи заједнице у развојању вредности као и у повећању постигнућа у свим областима рада и живота, неговање односа узајамне подршке између школа и свих заједница и прихватање да је инклузија у образовању један вид инклузије у друштву (Илић, према Бут и Аинсков, 2008: 6). Инклузија даље подразумева „...фокусирање на осигуравање укључивања деце са посебним потребама у друштвени живот и школско окружење“ (Сузић према: Церић и сар., 2005: 30). Сузић Н. инклузију дефинише „као најопштији појам (...) односно као процес или приступ у коме се сегменти нечега или појединаца у друштву посматрају као целина“ (Сузић, 2008: 11). Миле Илић распознаје неколико различитих знања инклузије: „... (1) затварање, затвор, заграда; (2) укључивање, садржавање, обухватање, подразумијевање; (3) примјеса, састојак, састојина, саставина; (4) заокруженост, заобљеност“ (Илић, 2009: 12). Инклузија је, дакле, кључни термин у називима инклузивна настава и у пратећим појмовима као што су: инклузивна школа, инклузија у образовању, инклузија у друштвеној средини, инклузија у васпитно-образовној делатности и сл.

Инклузивно је оно образовање „...које развојно стимулативно укључује дјецу и младе са препрекама у учењу и учешћу или са тзв. посебним образовним потребама (са развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у перманентно оптимално индивидуализовано учење (перципирање, маштање, закључивање, осјећање, памћење); усвајање и продубљивање знања; усавршавање вјештина, његовање навика; формирање вриједносних оријентација и погледа на живот; комуницирање стваралаштва и дјеловање (Илић, 2009: 17). У ширем приступу, инклузивно образовање је целовита васпитно-образовна концепција, сталан и комплексан процес, перманентан и своебухватан приступ, односно специфична филозофија васпитања и јединствена образовна политика. Инклузивно образовање даље подразумева прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода, садржаја, задатака, облика, метода и свега што је ученику потребно да напредује у образовању и учењу, односно у развоју свих потенцијала његове личности.

У инклузивној настави укључени су сви ученици без обзира на психофизичку развијеност, етичку, расну, религијску, полну, лингвистичку или било коју другу припадност. Према М. Илићу, „...основни показатељи инклузивне наставе су: настава се планира тако да сви ученици могу да уче,

часови подстичу учешће свих ученика, часови развијају разумијевање различитости, ученици су активно укључени у своје учење, ученици уче кроз заједнички рад, оцењивање доприноси успјеху свих ученика, дисциплина се заснива на узајамном поштовању, наставници планирају, одржавају наставу и процјењују кроз сарадњу, домаћи задаци доприносе развијању свих ученика и сви ученици учествују у ваннаставним активностима“ (Илић, 2009: 38-39). Инклузивну наставу карактерише различитост система, модела и средстава наставе и различити видови рационалног учења и стратегије функционалног поучавања у циљу побољшања квалитета рада и развоја сваког ученика. Инклузивна настава започиње интерактивним обучавањем наставника за извођење наставе. Поред упознавања теоријских основна инклузивне наставе, наставници јачају и одређене професионалне компетенције као на пример: методолошка оспособљеност за идентификацију нивоа и структура знања, развојних карактеристика и осталих индивидуалних разлика ученика и методолошка оспособљеност за развијање, имплементацију и евалуацију програма и индивидуализованог учења и модела инклузивне наставе.

Традиционална школа захтева да се ученици прилагођавају школи, а не она њима. Зато се при образовању деце у традиционалној школи наилази на одређење потешкоће. Инклузија тражи од школе да се преуреди и изврши промене како би прихватила сву децу без обзира на њихове могућности. Дакле, инклузија је „...педагошки покрет који тежи достизању пуне равноправности сваког дјетета, при чему му школа обезбеђује оптимални развој“ (Дмитровић, 2005: 157). У традиционалној школи не реализује се посебно пројекат развоја инклузивне школе применом индекса инклузивности, без обзира у којој мери такав непосредни контекст олакшава или отежава спровођење инклузивне наставе. Инклузивна школа обухвата и стално укључује „...сваког ученика са препрекама у учењу и учешћу (тј. појединца са лакшим развојним тешкоћама и даровите) и све остале ученике у све видове васпитно-образовних активности како наставних, тако и ваннаставних, друштвено – корисних и културно-јавних према њиховим индивидуалним потенцијалима (когнитивним, конативним, социјално – моралним, афективним и психомоторним) и максимално очекиваним исходима учења, креирања и поучавања“ (Илић, 2009: 17). У развоју инклузивне школе подједнако су укључени како запослени у школи, тако и родитељи али и представници локалне заједнице. Сви они учествују у обуци, испитивању, планирању развоја инклузивне школе, реализацији и праћењу инклузивног васпитно – образовног рада.

2. СПЕЦИФИЧНОСТИ ИНКЛУЗИВНЕ НАСТАВЕ

Етапе наставног процеса у инклузивној настави исте су као и у традиционалној школи. Разлика се огледа у различитом приступу извођења појединих фаза наставног процеса. Учесници инклузивне наставе су: ученици са препрекама у учењу и учешћу у инклузивној настави, ученици са оштећењима вида, слуха и говора, ученици са тешкоћама и поремећајима у читању, писању и

учењу основних математичких појмова, ученици са телесним оштећењима и здравственим сметњама, недовољно ментално развијени ученици, ученици са поремећајима у понашању и ученици са специфичним поремећајима психичког развоја и даровити и талентовани ученици.

Основне етапе инклузивне наставе су: идентификација развојних и образовно – васпитних потенцијала и потреба, планирање инклузивне наставе, припремање инклузивне наставе, увођење ученика у инклузивни наставни рад, обрада нових наставних и програмских садржаја у инклузивној настави, понављање обрађеног градива у инклузивној настави, вежбање у инклузивној настави и евалуација инклузивне наставе. Све поменуте етапе инклузивне наставе сврставају се у 4 опште фазе инклузивне наставе: (1) дијагностичка фаза инклузивне наставе, (2) припремна фаза инклузивне наставе, (3) изведена фаза инклузивне наставе и (4) фаза евалуације инклузивне наставе.

Предности инклузивне наставе су бројне. У инклузивној настави ученици са препрекама у учењу и учешћу мање су усамљени, отуђени, игнорисани и у мањој мери се осећају запостављено и одбачено или мање вредним и прихваћеним. Социјално окружење у инклузивној настави у одељењу редовне школе помаже ученицима са препрекама у учењу не само да поделе своје искуство са осталим ученицима него и да стекну елементарна знања и умења. Ученици у инклузивној настави имају више прилика да склапају пријатељства са другим ученицима без обзира што имају или не препреке у учењу и учешћу. У редовној школи са инклузивном наставом, наставници су чешће у прилици да сарађују са тимом стручних сарадницима у школи у утврђивању индивидуалних потенцијала и развојних сметњи ученика са препрекама у учењу и учешћу, што увек није било могуће у редовној школи без инклузивне наставе. Такође, редовне школе су боље опремљене и имају боље услове и материјално-техничку опремљеност за спровођење инклузивне наставе. У инклузивној настави, родитељи боље прихватају укључивање свог детета са препрекама у учењу и учешћу него у специјалним одељењима специјалних школа. После похађања инклузивне наставе у редовној школи ученици са препрекама у учењу и учешћу имају више шанси за наставак школовања вишег ранга. Редовне школе у којима се изводи инклузивна настава ближе су месту становања ученика од специјалних школа, па је самим тим и могућност сарадње родитеља и наставника и осталих стручних сарадника школе већа, што је случај и са близином и непосредним учешћем локалне заједнице. У инклузивној настави препознају се различитости у потенцијалима и потребама ученика и стварају се најбоље могућности да се појединачном интерактивном и кооперативном партиципацијом у васпитно-образовном процесу задовоље образовне потребе и максимално развију и социјализују аутентични индивидуалитет свих ученика међу којима су и они са тешкоћама и препрекама у учењу и учешћу. У инклузивној настави, сваки ученик ставља се у равноправну позицију и даје му се могућност истинског припадања зједници и активног учествовања у њој.

М. Илић (Илић, 2009: 27-28) распознаје основне недостатке инклузивне наставе. Инклузивна настава је педагошки ефикасна у образовању и васпитању

деце и младих са лакшим развојним сметњама, али не и за оне са тежим хендикепима. Инклузивна настава изводи се у редовној школи у којој нису уклоњене архитектонске баријере за кретање ученика са тежим развојним физичким сметњама, а и опремом за њихово учење, оспособљавање и рехабилитацију, која углавном не постоји. У редовној школи са инклузивном наставом нису заповишени нити су увек доступни специјализовани стручњаци и њихови тимови за рад са ученицима који имају изразитије развојне сметње, што отежава континуирано праћење напретка у образовању у редовним школама. Отежано је, напорно и професионално деликатно планирање и припремање инклузивне наставе, а сложенија је и организација васпитно-образовног рада у редовној школи са инклузивном наставом.

3. НАСТАВНИК У ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ

У суочавању са будућношћу и новим изазовима образовања у XXI веку, суштински се мења и полажај наставника у образовно – васпитном просецу. Он је све мање „...дидактички инструктор, а све више успешан организатор образовно-наставног рада и водич кроз учење...“ (Кулић и сар., 2005: 210). У савременој инклузивној настави „...успешан је онај наставник чију личност карактеришу следећа својства: повољан склоп особина личности за наставничку професију и са изразитим општим интелектуалним способностима, емоционалном и социјалном интелигенцијом, комуникацијским умјећима, морално-хуманистичком и мултикултуралном оријентацијом и толеранцијом различитости, педагошка љубав према дјечи и младима и поштовање њихове личности, способности емпатисања и подржавања ученика са препрекама у учењу и учешћу (са тзв. посебним потребама, даровитих и талентованих) и свих осталих, професионални однос према свом наставничком послу и према специфичним радним задацима у инклузивној настави и школи, солидна општа образованост, те усвојеност основних вриједности инклузивне културе, политике и праксе, општа стручна обученост (елементарна психолошка, педагошка, педагошко – креатолошка, основна дефектолошка, иновативно-дидактичка) и уже стручна оспособљеност...“ (Илић, 2009: 82). У инклузивној настави, наставник мора бити креативан у свом раду. Он омогућава ученицима са препрекама у учењу и учешћу да упознају себе и развију интерес за неко подручје стваралаштва. Његова улога је и указивање на перспективу развоја ученика са препрекама у учењу и учешћу и помоћи ученику да упозна субјективне и објективне услове који му омогућавају даљи развој.

У инклузивној настави, наставник мора имати професионалне компетенције и задатке. Даље је потребно одредити циљеве, задатке и садржаје интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу, затим теоријски концепт интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу и креирање и реализацију плана и програма интерактивног обучавања наставника за индивидуализацију учења.

Професионалне компетенције наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави су методолошка оспособљеност и методичка обученост. Методолошка оспособљеност подразумева утврђивање показатеља говорне развијености и предзнања ученика-познавања слова и нивоа техника и логике читања, испитивање брзине читања наглас и у себи, идентификација нивоа разумевања и схватања прочитаног текста, утврђивање постигнућа у писању и израда профила ученика и одељења у читању и писању (Илић, 2008). Методичка обученост подразумева развијање програма индивидуализованог учења и креирање модела оптимално индивидуализоване и интерактивне наставе.

Општи циљ интеркативног обучавања наставника јесте „...усавршавање њихових професионалних (методолошких и методичких) компетенција за планирање, припремање и реализацију и евалуацију индивидуалног и интерактивног учења у инклузивној основношколској и средњошколској настави“ (Илић, 2009: 93). Задаци су: методолошка оспособљеност наставника, упознавање начина идентификације лакших говорних поремећаја, недостатака и сметњи у читању и писању ради њиховог отклањања и стицање стручно-методичких компетенција за развијање, имплементацију и вредновање програма и модела индивидуализованог учења и усавршавања читања и писања (Илић, 2006). Оријентационе садржаје интерактивног обучавања представљају следећи циклуси: идентификација индивидуалних постигнућа и разлика ученика у читању и писању, говорни поремећаји, недостаци и сметње у читању и писању и њихово отклањање, теоријско – методичке основне инклузивне наставе и учења, етапе инклузивне наставе и учења читања и писања и унапређивање, иновирање и индивидуализација наставе и учења читања и писања са освртом на обележја, факторе, етапе, варијанте и исходе инклузивне наставе.

Теоријски концепт интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу обухвата методолошко и стручно – методичко оспособљавање наставника за инклузивну наставу и класично професионално образовање и стручно усавршавање наставника (Илић, 1999). Основне структуралне компоненте истраживачко – иновационе инклузивне наставе су: испитивање, учење и вежбање, отклањање грешака, развијање интереса и иновација у настави.

Креирање и остваривање плана и програма интерактивног обучавања наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави „...зависи од нивоа теоријског, методолошко-педагошког и стручног усавршавања (тј. од њихових образовно – иновацијских потреба), од испитивања и утврђеног стања и проблема у настави, од пројекција унапређивања и иновирања те наставе и професионално – стваралачких компетенција водитеља интерактивне едукације наставника у овој специфичној методолошко-методичкој области“ (Илић, 2009: 99-100).

4. УЛОГА НАСТАВНИКА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ И ИНКЛУЗИВНОЈ ШКОЛИ (УПОРЕДНА АНАЛИЗА)

Полазећи од бројних улога које наставник има у традиционалној школи и школи са инклузивном наставом, неопходно је на крају дати упоредну анализу улоге наставника у традиционалној и инклузивној школи и истаћи основне сличности и разлике. Сличности има веома мало. Основне разлике уочавају се у самој позицији наставника у традиционалној и инклузивној школи. У традиционалној школи улога наставника је доминирајућа а у инклузивној преовлађујућа. Тако је наставник у традиционалној школи, шеф, аутократа, наредбодавац и победник.

У традиционалној школи, улога наставника у највећој мери одређена је схватањем улоге знања, задацима наставе и односом појединих чинилаца у процесу наставе. У таквом схватању улоге наставника, знање је било најважнији циљ и само себи сврха. Основно начело у традиционалној школи је *„...што више знања, то боља припрема за живот”* (Пољак, 1982: 19). Зато је и разумљиво, да је овакво схватање за последицу имало пренаглашавање материјалних задатака наставе и стављање наставних садржаја у центар свих делатности наставника и школе. У складу са тиме, наставна грађа је строго прописивана. Прописиван је био и распоред, поступци обраде, па и тумачења. Последица тога је наставниково строго посвећивање стицању и запамћивању знања и то на догматски прописан начин извођења и примене одговарајућих поступака како при упознавању и запамћивању наставне грађе, тако и при проверавању наученог. При том се није водило рачуна о индивидуалним могућностима ученика и њиховим потребама. Дакле, у традиционалној школи, основна функција наставника је стављање акцента на знање, држање предавања и показивање и тумачење наставног градива. Уз то, наставник све чини да ученици што боље и што више градива запамте, што је подразумевало непрестано понављање наученог.

Пожељна својства наставника у традиционалној школи су: интелектуалне способности мисаоног сазревања, вештина васпитавања применом не толико поступака чулног сазнавања и доживљавања колико поступцима умног промишљања, скромност и уредност, способност вођења дијалога, да нема непожељних навика, поседовање савршених врлина, храброст и разборитост, одсуство зависти, реторичке способности, физички квалитети за делатности као што су игра, плес и гимнастика, музичке способности и обавезна строгост (Јанковић и сар., 2007: 59-60).

У инклузивној школи наставник је водитељ, демократа, иницијатор и партнер. У традиционалној школи однос између наставника и ученика је хијерархијски. Наставник је надређен ученику. Односи су неравноправни и увек је наставник тај који побеђује а ученик је углавном губитник. У инклузивној настави однос између наставника и ученика углавном је демократски,

сараднички, равноправан, партнерски, толерантни, ненасиљан и где су и ученик и наставник победници.

У инклузивној школи, наставник је дијагностичар, иницијатор и координатор уклањања или ублажавања препрека у учењу и учешћу ученика. Он је даље планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва, водитељ, иноватор, организатор, истраживач, саветодавац, терапеут, васпитач, медијатор, фасцилатор, промотер, десимилатор и евалуатор. Он има нове улоге и функције. Најчешће су: педагошко – дијагностичка функција, планерско – програмерска функција, водитељско – иноваторска функција, медијаторско – социјализацијска функција, координаторско – терапеутска функција, саветодавно-педагошка функција и докимолошко – евалуацијска функција. Дакле, пожељна својства наставника у инклузивној школи су: улога васпитача и посредника, планирање, програмирање и организација, улога покретача, улога распознавања и утврђивања посебних потреба деце, истраживачка улога и улога евалуације.

Разлике постоје и у интерперсоналној комуникацији. У традиционалној школи „...комуникација је једносмерна, ригидна, комформистичка, наметнута, па и насилна комуникација, док у инклузивној настави преовлађује вишесмјерна, слободна, отворена, ненасилна и стимулативна комуникација“ (Илић, 2009: 84). На овај начин изражава се не само пермисивна већ и пријатна емоционална атмосфера.

ЗАКЉУЧАК

У раду су изнета теоријска разматрања о улози наставника у инклузивној школи. Видело се да је концепција инклузивне наставе општа замисао о укључивању, подржавању и максимално стимулативном наставном раду свих ученика и наставника у целокупном образовно-васпитном процесу у одређеном нивоу школског система или врсте школе. У ширем приступу, инклузивно образовање је целовита васпитно – образовна концепција, сталан и комплексан процес, перманентан и своебухватан приступ, односно специфична филозофија васпитања и јединствена образаона политика. Инклузивно образовање даље подразумева прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода, садржаја, задатака, облика, метода и свега што је ученику потребно напредује у образовању и учењу, односно у развоју свих потенцијала његове личности. У инклузивној настави, наставник мора имати професионалне компетенције и задатке. Даље је потребно одредити циљеве, задатке и садржаје интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу, затим теоријски концепт интерактивног обучавања наставника за инклузивну наставу и креирање и реализацију плана и програма интерактивног обучавања наставника за индивидуализацију учења. Основне разлике у улози наставника у традиционалној и инклузивној школи уочавају се у самој позицији наставника. У традиционалној школи улога наставника је доминирајућа а у инклузивној преовлађујућа. Тако је наставник у традиционалној школи, шеф, аутократа, наредбодавац и победник. У инклузивној школи наставник је водитељ,

демократа, иницијатор и партнер. У традиционалној школи однос између наставника и ученика је хијерархијски. Наставник је надређен ученику. Односи су неравноправни и увек је наставник тај који побеђује а ученик је губитник. У инклузивној настави однос између наставника и ученика углавном је демократски, сараднички, равноправан, партнерски, толерантни, ненасиљан и где су и ученик и наставник победници. У инклузивној школи, наставник је дијагностичар, иницијатор и координатор уклањања или ублажавања препрека у учењу и учешћу ученика. Он је даље планер и програмер инклузивног учења и стваралаштва, водитељ, иноватор, организатор, истраживач, саветодавац, терапеут, васпитач, медијатор, фасцилатор, промотер, десимилатор и евалуатор. Основне улоге наставника у инклузивној школу су: педагошко – дијагностичка функција, планерско – програмерска функција, водитељско – иноваторска функција, медијаторско – социјализацијска функција, координаторско-терапеутска функција, саветодавно – педагошка функција и докимолошко – евалуацијска функција.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Boot, T. & Aincow, M. (2008):** *Indeks inkluzivnosti. Razvoj učenja i učešća*, Bristol, SCIE – Center for Inclusive Education New Redland Building, Coldharbour Lane, Frenchay.
2. **Гуђонс, Х. (1994):** *Педагогија – темељна наставна умења*, Загреб, Едуца.
3. **Дмитровић, П. (2005а):** *Едукација студената за инклузивно образовање*, Бијељина, Педагошки факултет.
4. **Дмитровић, П. (2005):** *Методика инклузивног образовања*, Источно Сарајево, Завод за уџбенике и наставна средства.
5. **Дмитровић, П. (2002):** *Ученици са тешкоћама у учењу и понашању*, Бијељина, Педагошки факултет.
6. **Илић, М. (2009):** *Инклузивна настава*, Источно Сарајево, Филозофски факултет у Источном Сарајеву.
7. **Илић, М. (1999):** *Интерактивна настава различитих нивоа сложености, рад у књизи Интерактивно учење*, Бања Лука, Министарство просвјете Републике Српске и УНИЦЕФ.
8. **Илић, М. (1999):** *Методика наставе почетног читања и писања*, Бања Лука, Филозофски факултет.
9. **Илић, М. (2006):** *Методолошко и стручно методичко оспособљавање наставника за индивидуализацију учења у инклузивној настави, рад у часопису Наша школа, бр. 3-4, 28-44*, Бања Лука, Друштво педагога Републике Српске.
10. **Илић, М. (1998):** *Настава различитих нивоа сложености*, Београд, Учитељски факултет.
11. **Илић, М. (2002):** *Респонсибилна настава*, Бања Лука, Универзитет у Бања Луци.

-
-
12. Илић, М. (2007): *Учење и поучавање у инклузивној настави, рад у часопису Наша школа, бр. 3-4*, Бања Лука, Друштво педагога Републике Српске.
 13. Јанковић, П.; Родић, Р. (2007): *Школска педагогија*, Сомбор, Учитељски факултет.
 14. Кулић, Р.; Деспотовић, М. (2005): *Увод у андрагогију*, Београд, Свет књиге.
 15. Лоусон, Т.; Гэррод, Д. (2000): *Социологија А-Я*, Москва, Гранд.
 16. Миленовић, Ж. (2007): "Реформа школе и креативност наставника" Зборник радова: *Наука и савремени друштвени процеси*, Филозофски факултет у Бања Луци, књига 8, том II, 389-398, Бања Лука.
 17. Мимица, А.; Богдановић, М. (2007): *Социолошки речник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
 18. Паул, Р. (2003): *Интерактивна настава*, Београд, Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета у Београду.
 19. Пашалић Кресо, А. (2003): *Генеза сазријевања идеје инклузије или инклузија у функцији смањивања неравноправности у образовању, рад у књизи Инклузија у школству Босне и Херцеговине, стр. 2-24*, Сарајево, Филозофски факултет у Сарајеву.
 20. Пољак, В. (1982): *Дидактика*, Загреб, Школска књига.
 21. Поподић, Р. (2006): *Специјална педагогија са методиком*, Источно Сарајево, Филозофски факултет.
 22. Сузић, Н. (2008): *Увод у инклузију*, Бања Лука, ХБС.
 23. Henting, H. (1997): *Humana škola*, Zagreb, Educa.
 24. Церић, Х.; Алић, А. (2005): *Темељна полазишта инклузије*, Зеница, Хијатус.

Мр Живорад Миленовић

Факултет началних класов в Призрен – Лепосавич

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ РОЛИ УЧИТЕЛЯ В ТРАДИЦИОНАЛЬНОЙ И ИНКЛЮЗИВНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: В работе представлен сравнительный анализ роли учителя в традиционной и инклюзивной школе. Основываясь на разных положениях, которые учитель занимает в традиционной школе и в школе с инклюзивным методом преподавания, в работе выделяются основные различия, которые прежде всего наблюдаются в самой позиции учителя в традиционной школе и в школе с инклюзивным методом преподавания. В традиционной школе роль учителя доминирующая, а в инклюзивной преобладающая. В традиционной школе учитель - шеф, автократ, командир, победитель, а в школе с инклюзивным методом преподавания учитель ведущий, демократ,

инициатор и партнёр. В традиционной школе отношения между учителем и учеником представляют иерархию. Ученик подчиняется учителю. Отношения не равноправны и учитель всегда тот, кто побеждает, а ученик тот, кто в основном проигрывает. В школе с инклюзивным методом преподавания отношения между учителем и учеником демократические, дружеские, равноправные, партнёрские, ненасильные, а победителями являются и учитель и ученик.

Ключевые слова: учитель, традиционная школа, инклюзивная школа.

Мр Јелена Круљ – Драшковић¹⁰
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗНАЧАЈ ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНОГ ИСТРАЖИВАЊА У ПЕДАГОШКОМ КОМПЛЕКСУ

Апстракт: *У раду се разматра међусобна повезаност педагогије и с њом сродних дисциплина у научном, методолошком и практичном значају.*

Интердисциплинарна кооперација састоји се у повезаном, усклађеном интерактивном истраживању неке појаве при чему долази до узајамног деловања и обогаћивања сваког научног дела у заједничком пројекту. Овакав приступ омогућава свестраније, обухватније сазнање и квалитетнији и дубљи увид и објашњење истраживаних проблема.

Разматрање односа педагогије и других наука има научну, методолошку и практичну важност. Колико је значајна међусобна повезаност наука, која има реалне основе (с обзиром на предмет проучавања тих наука и на њихову методолошку повезаност, која проистиче из научне и друштвене нужности), показује и доказује постојање интердисциплинарног приступа у истраживању педагошких појава, као и све шира пракса тимског проучавања појединих проблема, при чему се у истраживачким екипама окупљају различити стручњаци у зависности од проблема који се проучава.

Суштина је у томе да се са становишта више подручја проучавају појаве у васпитању и образовању.

Кључне речи: интердисциплинарност, васпитање, образовање, педагогија, кооперативност.

Интердисциплинарност се истиче као конструктивни елеменат савремених наука, као услов њиховог бржег развитака и претпоставка примене научних сазнања у решавању проблема који су по својој природи вишедисциплинарни. Развој науке је поставио проблем сарадње и повезивања сродних дисциплина у шири комплекс чиме се научни проблеми свестраније истражују и брже и темељитије решавају.

У литератури налазимо бројне примере интердисциплинарне сарадње у природним наукама, а мање међу друштвеним и хуманистичким у проучавању образовања. И тамо где се појављује тимски рад научника различитих дисциплина, он показује да живе у различитом свету и истраживању феномена васпитања и образовања прилазе углавном са становишта своје уске специјализације, а у таквом тимском раду потребна је динамичка сарадња једних

¹⁰ jelena.krulj-draskovic@pr.ac.rs

са другима. Уважавајући интердисциплинарност као савремени епистемолошки приступ који све више долази до изражаја и који се креће од природних ка друштвеним наукама, омогућава да се један проблем сагледа са више гледишта. Због сложености проблема и знања о васпитању и образовању истраживање се не може одвијати само у једној дисциплини, већ изискује међусобну повезаност више њих.

Педагогија је међу друштвеним наукама потенцијално веома погодна за интердисциплинарно повезивање и сарадњу. Због комплексности и повезаности проблема више наука истражује различите аспекте образовања и васпитања. Исто тако, за једно педагошко истраживање неопходни су резултати више различитих наука.

Интердисциплинарност претпоставља учешће конкретном истраживању осим педагогије и других наука, у зависности од предмета који се истражује. Обично су то проблеми са више научних гледишта, те се успешно могу истраживати у сарадњи са другим наукама – социологијом, психологијом, филозофијом, гносеологијом, економијом, статистиком и др. Пројекти ове врсте су тимског карактера при чему постоји прецизна подела рада и одговорности за вођење истраживања и његове крајње исходе.

Интердисциплинарно истраживање подразумева ангажовање, у истраживачким напорима повезивања друштвених и хуманистичких научних дисциплина ради генерисања нових знања о феноменима васпитања, образовања и учења.

Круг наука чији су резултати неопходни за педагошко истраживање прилично је велики.

То су најпре науке које се баве човеком. Оне се међусобно допуњују и тиме омогућују интердисциплинарно и целовито проучавање човека као „предмета васпитања“. Као друштвена наука, педагогија је најтешње повезана са друштвеним наукама. Разрађујући питања о циљу васпитања и свестраном развијању личности, она се служи подацима наука као што су историја, филозофија, економика, социологија, етика, естетика и др.

Разматрање односа педагогије и других наука има, поред научне и методолошке, и практичну важност. Однос педагогије и других наука није статичан, већ је прожет променама изазваним њеним развитком и гранањем, као и развитком других наука.

Колико је значајна међусобна повезаност наука (с обзиром на предмет проучавања тих наука и на њихову методолошку повезаност) која проистиче из научне и друштвене нужности, показује и постојање интердисциплинарних наука, као и све ширу праксу тимског проучавања појединих проблема при чему се у истраживачким екипама окупљају различити стручњаци, с обзиром на то који се проблем проучава. Од наука чији су резултати од важности за педагошко истраживање треба споменути следеће: филозофију, социологију, антропологију и психологију.

Филозофија: – Ова наука је у тесној вези са педагогијом јер су "у основи сваке педагошке концепције основна филозофска питања о човеку и друштву;

joш ближе о човеку као генеричком, радном и стваралачком бићу, о смислу његовог постојања и делања; о циљу, вредностима на релацији: човек-друштвено биће и обрнуто." Ђорђевић, М. и др. (1990:29). Отуда се у основи сваке педагогије налази адекватна филозофска концепција која најчешће и одређује њену суштину. Повезаност филозофије и педагогије огледа се најпре у одређивању циља и задатака васпитања у схватању и тумачењу процеса научног сазнања у изграђивању система вредности.

Диференцирајући се од филозофије, педагогија је морала што прецизније да одреди свој однос према филозофији. Имајући у виду да су основна теоријска питања васпитања и педагогије у ствари и филозофска питања, отуд и проистиче њихова повезаност. Поставља се питање на чему се заснива повезаност ове две науке и да ли је она објективно нужна или је то само плод традиције и чињенице да се педагошка проблематика разматрала у оквирима филозофије.

Никола Поткоњак каже да "повезаност филозофије и педагогије проистиче из саме природе васпитања, из основних питања пред којима се налази педагогија" Поткоњак, Н. (1978:89). Наиме, ниједна педагошка концепција не може да се изгради, а тиме ни педагошка наука, уколико претходно не пође од неког одговора на следећа питања: шта је човек, каква је његова природа, шта је смисао егзистенције човека? Ово су суштинска питања филозофије. Отуда је та повезаност нужна па је неопходно да свако ко се бави проблематиком васпитања размотри и филозофско тумачење. Васпитна пракса, зато што је друштвена и људска делатност, увек се одвија у оквиру одређених, теоријских, филозофских концепција васпитања. Проучавајући ту праксу научним путем, макар и индиректно стваране су и одређене теориске "филозофске основе" педагошке концепције. Отуда се и не могу супростављати педагошка теорија и пракса, филозофија и наука о васпитању већ се могу испитивати односи између теоријске концепције и одговарајуће васпитне праксе. Та повезаност односи се на многа методолошка питања, на карактер педагошких сазнања, на конституисање система педагошких начела, на питања садржаја васпитања и образовања на бројна етичка и друга педагошка питања. Свако то питање је филозовско и педагошко само у јединству те две стране и може да се проучава и правилно решава.

Социологија: - Социологија је у тесној вези са педагогијом, јер је васпитање у својој суштини јединство индивидуализације и социјализације. Значајна питања социологије или појединих њених дисциплина као што су: друштвена структура, друштвене групе, друштвена динамика и друштвени односи имају посебан значај и за педагогију. Социјализација личности један је од битних задатака васпитања јер човек тек постаје човек у комуникацији са другим људима. Битно и хуманистичко одређење човека је његов однос према човеку, према друштву у целини, па то одређује и садржаје васпитања и његову вишеструку повезаност са социологијом. Друштвена условљеност васпитања, такође, битно одређује ту повезаност, па зато ниво и сложеност друштвене структуре суштински одређују циљ васпитања и његове садржаје и сва важнија питања његове организације и реализације. Као и у случају психологије, и многи

социолози су се мање или више бавили проблемима васпитања: О. Конт, Х. Спенсер, Е.Диркем и др. У том смислу су се данас и развиле неке граничне дисциплине као што су социологија васпитања, социологија рада, социологија културе, социологија уметности.

Социологија је често више од рдугих наука утицала на педагогију, што проистиче из блискости предмета те две науке. Педагогија, бавећи се васпитањем, теоријски или практично, бави се једном облашћу друштвене делатности, делом друштвене праксе, посебном врстом друштвених односа и феномена. Неки теоретичари придају тој компоненти васпитања такав значај да цео процес васпитања своде на социјализацију, а педагогију на "социологију васпитања", што је, разуме се неосновано." Читав процес развоја, васпитања и самоваспитања личности увек садржи и моменте социјализације те личности, где је "путем васпитања, пре свега, путем социјалних односа, контаката и додира интерперсоналног карактера" Поткоњак, Н.(1978:101). Васпитање је увек било повезано са друштвом, настало је захваљујући друштву, организује се у друштву, ставља се у службу друштвених интереса, зависи у великој мери од друштва, односно од појединих компонената тог друштва. "Управо зато, да би се разумело васпитање, да би се оно могло да проучава, мора се познавати друштво које то васпитање организује, морају се познавати фактори који су у том друштву пресудни за васпитање, мора се, другим речима, полазити од тековина социологије" (Поткоњак Н, 1978:103).

По многим теоретичарима социологија тежи да утврди законитости које владају у друштву, а педагогија као наука о васпитању жели да утврди законитости које владају у њему. Пошто је васпитање друштвено условљено, сасвим је разумљиво да ће се опште и посебне законитости датог друштва рефлектовати и у васпитању тог друштва. Сазнате друштвене законитости помажу проучавање и објашњавање педагошких законитости. Од сагледавања тих односа зависи сагледавање и решавање неких фундаменталних питања васпитања.

Различити правци развика социологије, различита схватања природе њеног предмета одражавали су се и у педагогији.

Повезивање педагогије и социологије дао је низ веома позитивних тенденција и резултата. Истраживања која су до сада извршена водила су неминовно ка сазнању да је васпитање друштвени феномен и да је свака педагошка институција друштвено условљена, као што је и васпитање у целини. Други резултат повезивања социологије и педагогије састојао се у сагледавању друштвеног значаја васпитања као и у тежњи да се тај аспект посебно проучава. То је довело до формирање посебне, граничне дисциплине између социологије и педагогије, т.ј до конституисања педагошке социологије, односно "социологије васпитања".

Антропологија: - Ова наука о човеку у суштини је врло блиска педагогији и педагошком истраживању. Обе се баве човеком у смислу његовог очовечења. Антропологија настоји да што потпуније упозна његову природу, да искаже његове тежње, вредности и ограничености. Она открива и дефинише

законитости формирања и израстања човека у човека. Антропологија се бави проблемом односа човекове структуре и културе у општем, посебном и појединачном виду. За педагогију је питање односа врло значајно са становништа анализе деловања појединих фактора у формирању човека: биолошки и средински фактори у најширем смислу. Значајан је задатак антропологије у изучавању бројних противуречности у усвајању културних вредности претходних генерација.

Интересовање за човека и његов начин и смисао живота веома је старо. Питање човека расправљано је у филозофији и теологији, а њиме се данас бави и антропологија. Та питања веома много интересују и педагогију као науку о васпитању човека. Свака педагошка теорија, концепција васпитања полази од одговора на нека антрополошка питања: шта је човек, каква је његова природа, шта је култура, да ли је човек производ културе итд. Ово су основна питања сваког васпитања, јер их ни једна концепција васпитања не може мимоићи, тако да је повезаност антропологије и педагогије објективна и нужна. Њихова међусобна повезаност може се сагледати и из угла развитака антрополошких сватања, а посебно оних који су од изузетног значаја за педагогију и васпитање. Теоретичари који су значајни за развитака антропологије, значајни су и за развитака педагошке мисли. Тако нпр. у доба хуманизма и ренесансе интересовање за човека било је веома изражено. Тим питањима се бавио Џон Лок који изграђујући сензуалистичку теорију сазнања, доводи развитака човека у зависност од друштвене средине у којој живи. Ипак најизразитији пример те повезаности налазимо код представника културне педагогије, код представника теолошке педагогије и у другим правцима у педагогији. Треба посебно истаћи настојање неких теоретичара, педагога који под утицајем антропологије заснивају педагогију на целокупном сазнању о човеку. Такав покушај најјасније се може видети код К.Д. Ушинског у његовом делу *"Човек као предмет васпитања"*.

Повезаност антропологије и педагогије довела је до тога да се развија и конституише посебна гранична дисциплина педагошка антропологија или антропологија васпитања.

Психологија: - Психологија као научна дисциплина битно доприноси упознавању и истраживању психичког живота личности, њеног склопа и структуре. Повезаност педагогије и психологије стара је колико и педагошка мисао. Сви теоретичари који су о васпитању писали и истраживали у оквиру својих филозофских и других расправа, по правилу су се користили мањим или већим фондом психолошких знања и чињеница у мери колико је психологија као наука била развијена. Плодан и врло динамичан развој психологије значајно доприноси и омогућује бржи напредак педагогије у теоријском и практичном смислу. Веома је значајно да се и велики број психолога бавио проблемима васпитања као што су: Е. Мојман, С. Хол, А. Бине, С. Фројд а код нас Б. Стевановић, Квашчев и други. Они су у многост допринели развоју не само психолошке већ и педагошке науке, а за неке од њих се готово и не може рећи да су били више психолози или педагози.

Психолошка сазнања представљају саставни део и основу педагошких схватања и концепција, као и васпитне делатности. Ниједан педагошки класик није у својим радовима могао заобићи психолошке аспекте васпитне делатности. Сви су они, почев још од античких теоретичара педагогије, велику пажњу посвећивали психолошким знањима и тиме су њихова педагошка схватања добијала већу вредност, била су квалитетнија, значајнија и трајнија и за праксу ближа и прихватљивија. Очигледни примери за то јесу: Аристотел, Ј. А. Коменски, Х. Песталоци, К. Д. Ушински, Ф.Фребел и други.

Повезаност педагогије и психологије условњена је схватањем човека и природом његове психе, утицањем других наука на психологију, а преко ње на педагогију, пре свега конституисањем развојне и педагошке психологије као и ширењем психолошког учења на нека подручја која су од посебне важности за васпитање.

У последњој деценији прошлог века психологија постаје обавезна дисциплина у установама за образовање наставника, што је резултат увиђања значаја те науке за васпитање. Бавећи се проучавањем бројних питања везаних за образовање и наставу, психологија је условила стварање експерименталне педагогије. Велики број психолога овог времена бави се педагошким питањима, подједнако доприневши развиту и једне и друге науке, нпр. у Енглеској А. Бен, у Немачкој Е. Мајмон, у САД В. Џемс, С. Хол, у Француској А. Бине, а код нас Паја Радосављевић и др.

На бази постигнутих резултата истраживања у сфери различитих психичких области појавиле су се тежње да се човек и његова природа посматрају што комплексније, што је од великог значаја за педагогију.

Посебно место, када је реч о утицају психологије на педагогију, припада психоанализи. Сам Фројд се није бавио васпитним проблемима, али у својим разматрањима није могао мимоићи децу прве године њиховог живота, те је дао основу да се педагогија ослони у својим проучавањима на психоанализу. Настојећи да конституишу психоаналитичку педагогију, фројдисти покрећу специјалан часопис за проблеме васпитања на бази психоанализе. Када се говори о психоанализи и њеном утицају на педагогију, не може се мимоићи ни појава и утицај на педагогију индивидуалне психологије А. Адлера. Он се интересовао за педагошка питања, организовао је експерименталну школу у Швајцарској, основао је међународно друштво за индивидуалну психологију и за популаризацију ових схватања. Насупрот томе, крајем 19. века јавља се социјална психологија са тежњом да се проучавају деликатнија питања о деловању, групе на појединца, односи у групи и сл. За развитак педагогије, нарочито неких њених подручија, посебно је значајна психометрија, јер мерење резултата образовног и васпитног рада представља изузетно значајно педагошко питање.

На основу ових разматрања очигледно је да повезаност између педагогије и психологије постоји. Међутим, на ту повезаност не треба гледати сувише уско и њихово међусобно једнострано везивање. Интердисциплинарност подразумева повезаност и са другим наукама у зависности од проблема који се проучава.

Педагогија, која претендује да буде општа наука о васпитању, у проучавању свог предмета користи се и резултатима других наука. У нашој педагошкој литератури је традиционалан педагошки став да су друге науке које истражују васпитање и образовање помоћне педагошке дисциплине. Ако се прихвати дефиниција педагогије, као опште, свеобухватно сазнање о васпитању и образовању, онда је јасно да се педагогија бави углавном процесима итенционалног (институционалног) васпитања и образовања деце и омладине. При томе у основи није реализован интердисциплинарни приступ изучавању проблематике васпитања. Због слабог протока научних информација између педагогије и њеног научног окружења нема континуираног трансфера нових сазнања, па педагогија истражује и оно што је већ истражено у социологији, филозофији, антропологији или психологији.

Развој ових наука о васпитању и образовању не угрожава специфичности педагошких сазнања, већ омогућава интезивније особености тих сазнања кроз проучавање васпитања као врло сложеног друштвеног процеса. Од тога како ће она успоставити однос са тим дисциплинама зависиће и развој саме педагогије. И обрнуто, развој савремене педагогије служиће као основа за развој других наука које придонесе систематичнијем и целовитијем проучавању васпитања. Од спремности педагога да открију и развијају специфичности педагошке науке и савремено васпитање прикључе интердисциплинарном приступу, зависиће и њен друштвени статус.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Баконљев, М. (1977):** *Основи методологије педагошких истраживања*, Београд, Научна књига.
2. **Гојков, Г; Круљ, С. Р; М.Кундачина. (2002):** *Лексикон педагошке методологије*, Вршац.
3. **Ђорђевић, М.; Ничковић Р. (1990):** *Педагогија*, Ниш, Просвета.
4. **Качапор, С; Круљ, С, Р; Кулић, Р. (2002):** *Педагогија*, Београд, Свет књиге.
5. **Круљ, С, Р; Стојановић, С.; Јелена К. Д. (2007):** *Увод у методологију педагошких истраживања са статистиком*, Врање, Учитељски факултет Врање.
6. **Лекић, Ђ. (1977):** *Методологија педагошких истраживања и стваралаштва*, Зрењанин, Педагошко-технички факултет.
7. **Милић, В. (1965):** *Социолошки метод*, Београд, Нолит.
8. **Поткоњак, Н. (1978):** *Теоријско-методолошки проблеми педагогије*, Београд, Просвета.
9. **Поткоњак, Н. (1978):** *Теоријско-методолошки речник*, Београд, Просвета.
10. **Ушински К. Д. (1947):** *Човек као предмет васпитања*, Сарајево.

Jelena Krulj Drasković, M.Sc. Assistant
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

THE IMPORTANCE OF INTERDISCIPLINARY RESEARCH IN PEDAGOGIC COMPLEX

Summary: *In this work we are reconsidering the mutual relationship between pedagogy and its familiar disciplines in scientific, methodological and practical significance.*

Interdisciplinary cooperation is consisted of related, harmonized interactive research of some phenomenon where there is mutual acting and enriching of each scientific work in common project. Such approach allows more versatile, more inclusive knowledge and more quality and deeper insight and explanation of researched problems.

Reconsidering of the relation between pedagogy and other sciences has scientific, methodological and practical significance. The importance of mutual connection between sciences, which has real bases (considering to the subject of researching of these sciences and their methodological connection, which comes from scientific and social necessity) is shown and proved by existing of interdisciplinary approach in researching of pedagogic subjects, as like wider practice of team researching of some problems, where researching teams consist of different scientists depending of the researching problem.

The essence of this approach is to research the subjects in education viewed from different scientific positions.

Key words: interdisciplinary, education,, pedagogy, research, cooperation.

ДРУГИ ДЕО
ЈЕЗИЦИ И КЊИЖЕВНОСТ

Проф. др Бранко С. Ристић¹¹
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**ИНТЕРПРЕТАЦИЈА ДРАМАТИЧНОГ ДИЈАЛОГА СА ИСТИНОМ И
БИБЛИЈСКИМ СИМБОЛИМА У ЛИРИЦИ ПЕЈЕ ЈАВОРОВА**

Апстракт: *Поезија Пеје Јаворова скуп је универзалних симбола и њиховог осмишљавања, прожетог филозофском рефлексijом.*

Раздвојеност је типичан и наметљиво очигледан начин идентификације у његовој поезији. Лирски субјект у поетском дискурсу Јаворова огледа се у семантичкој површини библијско – патријархалног културног простора; тамо он налази једино утврђене моделе психичког (индивидуалног и колективног) живота. Тако се јавља Христос – у – Јаворову: грешник, коме је суђено да искупи грехе људи; страдалник зато што је пут Речи, пут ка голготи; културни херој једне епохе и маска њеног историјског самосазнања.

Ако је током Препорода и културне епохе '80-тих година XIX века библијско – религиозном симболиком функционисала са својом аксиолошком пуноћом, то у модерној бугарској уметничкој књижевности с почетка XX века доминира већ редукована актуелизација хришћанских симбола и чак вредносно присуствује њихова модификација у смисаоном правцу који је супротан библијским порукама.

Модерни човек вредносно потврђује у моделима Светог писма своје сопствене позиције свог погледа на свет, али чува своје право да опонира оно што је неодговарајуће у њима.

Кључне речи: поезија, Христос, Свето писмо, лирски субјект, поетски дискурс, интенција, имплицитни текст.

*(Ја лутам
без вере да икада пронађем
напољу путању из шуме
утонуле у маглу*

¹¹ branko.ristic@pr.ac.rs

*Корачам
у безверју, о неокаљана
љубави - зашто спаваш. - и тебе носим
Само приближила се,
смрт кад позове мене
на вечни сан, за ужас и несрећу
тебе може да пробуди.
Али онда
осетићу твој први дрхтај ја,
о симбол живота. - и не, живота
нећеш успети у ужасу јарма
живот да ти учини...
И спреман
на све, ја те носим - и држи ме,
држи ме љубав, љубав.
Спавај - спавај...)*

(„Без пута“)

Поезија Пеје Јаворова је скуп универзалних симбола и њиховог осмишљавања, прожетог филозофском рефлексijом. Противуречива суштина човека је у егзистенцијалном покушају да се пронађе одговор на вечна питања "на која ниједан век није одговорио". Раздвајање човека и песника је аргументовано у дијалошком моделу прожимања лирских текстова Јаворова са сакралним текстовима Писма. Оно црпи мотиве свог постојања из вековне мудрости Библије – гаранта вредносног осмишљавања света. Дијалог Јаворова са Светим писмом представља аксиолошку дебату о моралним критеријумима и њиховог прилагођавања приватним световима личности. Библијски симболистички комплекси имплицитно присуствују у структури поетских текстова: они су подсвесно уграђени у поетици Јаворовог дискурса; они осветљавају драматичне димензије живота лутајућег човека. Сумња је у извањезичком облику оријентације у јасно фикционализованом лирском свету. Јаворов метафорички уплиће себе у разграничавајуће надметање речима са Писмом; оперише са дубинским митолошким структурама, имплантирајући им дозе трагичног сазнања и погледа на свет.

Раздвојеност је типичан и наметљиво очигледан начин идентификације у поезији Јаворова. Она добија репрезентативни статус вредносне стварности. Распопућени између две супротне стране своје суштине су сви ликови испред вредносног арбитра – Огледала: жена – вољена мајка, ноћ, смрт, затворено пространство, вода, душа... Сви се они огледају у површини једног библијско – патријалхалног система моралних појмова и тамо виде себе, рапачети између раја и пакла, духа и тела, врлина и порока.

Истицање објективног мишљења у паровима супростављених категорија је само структурни аналог и генетичка последица склоности да размишљаш о себи на исти начин. (7; 157)

Хришћанско мишљење које је изграђено на основу могућности да се издиференцирају и ограниче називима различити делови бића, допунски стимулише примарно потенцирање код сваког човека. Зато у дискурсу Јаворова библијска симболика функционише са великом интензивношћу утисака.

Разапетост као мотив је уметнички експлициран у следећим стиховима:

*(Ја не живим: ја горим. Непомирљиве
у мојим се грудима боре две душе:
душа анђела и демона...)*

Горим (у огњу) – у вечном огњу (пакла) представља метафоричку визију осећаја греха, кривице и награде. "Душа" је поетска фигура, нормализована као онтолошка категорија из религијског учења. Она није могућа без представе о трансценденталном свету (рају) у којем ће представљати алтернативу телу (земаљском свету). "Душа анђела" је таутологија у стриктно теолошком смислу; анђеол не може имати душу, он је душа, у истој мери колико и анђеол. Они су само нематеријална оваплоћења светлости (божјег духа). Међутим текст тражи и бира ефекат моралног утиска испред тачности библијског смисла; лирски човек се препознаје у категоријама хришћанског света; он именује самог себе језиком раздвојеног (и можда због тога) проклетог бића.

Лирски субјект у поетском дискурсу Јаворова се огледа у семантичкој површини библијско – патријалхалног културног простора; тамо он налази једино утврђене моделе психичког (индивидуалног и колективног) живота.(8; 68) У тежњи да изрази нејасне и магловите импулсе својих доживљаја на комуникативно доступан начин, лирски субјект самоидентификује са својим одразом у огледалу хришћанског смисла. Тако се јавља Христос - у - Јаворову: грешник, коме је суђено да искупи грехе људи; страдалник зато што је пут Речи, пут ка Голготи; културни херој једне епохе и маска њеног историјског самосазнања. Поетски текст игра са иконским библијским смислом, преводи на некакав непознати језик његове основне симболе, понекад доводи до парадокса традиционална значења, други пут их поставља у ироничном и покопавајућем контексту. Поема "Ноћ" на пример која је симптоматична по својим тежњама да споји у целовит модел поетског мишљења карактеристичне ликове из књижевности из доба бугарског Препорода до краја XIX века, заиста успева да оствари такав модел, али парадоксално - инверзијом саме парадигме значења која изражавају традицију. Познато тројединство "женских ликова" мајка - вољена отахбина помоћу којег се текст реализује само по себи као садржајна целина, представља структурну аналогију сакралне хришћанске представе о Светој Тројици. Уместо Бог - Отац - Син - Свети Дух (јасно патријалхалне представе) модел у поеми "Ноћ" је матријархално оријентисан. (7; 159) У ствари материнске фигуре су интересантније својим метафоричким присуством - зрачењем: камин, затворена соба, гроб и бескрајна ноћ - тамна васиона у којој је живот понављање, ритам циклуса у природном телу. Представа о домовини као метафора идеја о Светом духу је типична одлика текста у поеми. Ту "Бугарска"

не поседује географску и политичку координираност, лирски субјекат открива њено присуство унутар себе ("И ти си у мени - ти, домовино моја."). Домовина је могућа и остварљива једино ка метафизички топос, као пројекција потребе идеала у лирском субјекту, домовина духа и откровења, тј. апокалиптичке домовине.

Инверзија патријалхалних значења наставља да се шири у лику вољене. Она (неостварена невеста) је мученица која прелази дуг пут неразумевања и страдања ("...поцепана одећа..., расплетене косе: блатњава ноге..."); "последњим јецајем" она ће пасти на гроб лирског субјекта и њена ће смрт бити почетак Другог доласка ("од грмљавине земља ће дрхтати, од јаука небо ће јечати"). Аналогна фигура у Новом завету је Христос: симболички женик (Свете Цркве); мученик - спасилац који ће бескрајном љубављу искупити грехове свих људи; кључ, и пут, и врата ка последњем откровењу. Лирски говорник у поеми "Ноћ" исто тражи метафоричку самоидентификацију са трансцендентном фигуром Христоса. У стиху из првог сновиђења субјекта домовина је скоро експлицитно означена као визија идеала (Свети дух); "крвљу ћу крст нацртати". У Новом завету управо ту симболичку радњу извршава Христос. Крвљу свога тела он обележава човечанство и тако (означавајући постојбину Светог духа) искупљује његову кривицу. Крст је симбол безсмртности и духовног савршенства. Он представља апокалиптичку верзију јабуковог (демонизовано, грешног) дрвета из првог раја. Лик у његовој двострукој структури симболизује идеју о пређеном (затвореном) циклусу људског развитка.

У Библији постоји још један јунак - који прелази (пут) у себи да би се вратио у рај очевог благослова - Развртни син. Окусио од жеље да упозна свет, он прелази цео круг да би поново осетио Дом као апокалиптичку домовину Бога - Оца и Светог духа.

У поеми "Ноћ" то је лик лирског ЈА, који моли за опроштај ("опрости разблудном чеду") - у песми "Машта" - један "пали син", а у "Песма над песмама" - јунак - песма "блудница несрећна" (песма као и домовина постоји као димензија унутрашњег простора и тако представља метонимијско оваплоћење самог лирског субјекта). У првом случају јунак се зариче на верност својој (симболичкој) мајци ("Бићу твој, кунем се, мајко"); у другом тражи од ње милост за своју душу ("настрвљена и жестока") ("Мајко бди/ над својим палим сином"); а у трећем случају прозно - естетска песма - душа је уткана и усклађена с ликом и судбином библијске блуднице којој је опроштено због способности да воли - Марија - Магдалена ("И ето враћаш се уморна, /уплашена, одвраћена, сломљена"). На тај начин лирски субјекат Јаворова прелази пут сопственог упознавања при чему га упоређују са универзалним значајем библијских ликова и симбола.

У поетском тексту "Епитаф", лирски субјекат и његов животни пут су изграђени по семантичком моделу Христоса и Христове проповеди. Истина и љубав (закључно и према непријатељима) су основне поруке Спасиоца, оне заслужују цену која страдање Голготе и Распеће плаћају у име Васкрсења Богочовека и човечанства: "Моја је заповест следећа: да љубите један другог као

што сам Ја вас љубио" (Јеванђ. Јована 15:15); "И признаћете истину и она ће вас учинити слободним" (Јеванђ. Јована 8:32); "Вама који слушате, казујем: волите своје непријатеље, чините добро онима који вас мрзе" (Јеванђ. Лукино 6:27-исто и Лука 6:32, 35). Аналогија са јеванђељским текстовима у песми - довољно је видна.

*У гранитним грудима не појави се никад злоба,
за свог, за непријатеља он је имао осмех...)*

Тако у "Епитафу" егзистенцијално-етичка активност лирског субјекта "цитира" цео аксиолошки потенцијал архитипа Христос – проповед истине, Љубави према ближњем, Жртва спасења човечанства.

У песмама "Не тражих радости у животу", "Без пута", "Провиђења", "Истина" императивни приступ према сакралној симболици Спасиоца базиран је на егзистенцијалним проблемима индивидуалне душе и трансцендентних питања живота.

„Не тражих радости у животу“ је песма, која је у непосредном дијалогу са библијском митологемом Христосом. Лирски субјекат је редуктивно изједначен са ликом Спасиоца. И поред тога што је и депатетификован, архитип проповедника (пророка) је кодиран у песми. Акценат је стављен на драми несхваћеног проповедника - "госта - људи - одавно". Као што царство Христово "није из тог света", тако и биће лирског субјекта је изван прагматичног телесног постојања:

*(У свету живех с маштом одабраном,
живео сам у ванземаљском идеалу:
туђа ми остаде земља,
макар да нисам то желео.)*

На упоредно-супростављеном плану текст десакрализује Страдање – Покајање као суштинску црту Христовог месијанства. За Јаворовог лирског субјекта страдање – жртва за друге, страдање – покајање других, страдање изабраника, које актуелизује у једном социјалном аспект у онтолошку мисију Исуса, је без вредности, без смисла:

*(Не тражих радости у животу,
не тражих ветрове и прашину,
али и неку Голготу
овећих ли некада једва.)*

Деаксиологизација страдања у тој се песми може повезати са солипсистичко-индивидуалистичким интенцијама, које одређују уметнички свет Јаворова. Минорно-елегијски, имплицитни тракт обезвређеног страдања,

симболички дат у песми "Не тражих радости у животу", од Исусове Голготе, налази свој декларативно-основно мисаони еквивалент у "Песма мојој песми":

*(Патња! Једна патња безлична
жалосна, равнодушна,
тамо негде на средини
истине и лажи...)*

Затварање у сопственом индивидуалном миру, идеја о самодовољности лирског субјекта скидају ореол и негирају смисао страдања других.

Поетски текст "Без пута" представља процес остваривања Вере (основне библијске категорије) - ослобађање лирског субјекта, посредством (и у) љубави од неверовања у смисао постојања. Сакрализацијом љубави, "заменавање" вере у Бога- Љубав (религијске вере) са Љубављу - Богом (љубав у ужем, међуличностном смислу), суспендује вредност живота у име љубави као скривеног живота, остварљивог у Смрти. Песма сугерише Љубав- Смрт као поседовање Вере, која ослобађа лирског субјекта "из обесмишљеног живота, из шуме утихнуле". Помоћу мотива о слепоћи и лутању, ефектно делујућег симболичког лика крви, функционалног узајамног преплитања монолошких и дијалошких интонација, текст репрезентује остваривање љубави - насušног бића као драматичног процеса унутрашње конфликтности: опозиција судар Вере - Невере је скинута у корист Вере као осмишљајуће инстанце тек посредством последња четири стиха. Страдање "без пута", вишеструко акцентована самоћа" (четири пута помоћу "сам си", једанпут помоћу "увек сам"), ношење љубави - јединог ослонаца и импликација смрт - спасење као лирски "сиже" песме скривено "цитирају" трансформисаног у један индивидуални јасни поетски контекст архитипа Исусове Голготе. Лирски субјекат је "напуштен од себе самог и Бога" са "обезвереном мишљу", "у неверје", али са "необезвереном љубављу". Поређење са Христосом није наметљиво, али је потпуно усклађено као активирање дубинских религиозних кодова текста: Син Божји и Људски такође носи своју љубав према Голготи (крст и крсне муке - симбол љубави према човечанству), у њему такође се сударају вера и "невера" - последње Исусове речи на крсту према јеванђељима су: "Боже мој, Боже мој. Зашто си ме оставио?" (Јев. по Матеји 27:46, Јев. по Марку 15:34). Смисаона компактност, одсуство (изузев завршнице) кодски маркираних стихова узрокују навођење више цитата:

*(Ја лутам
без вере да икада пронађем
напољу путању из шуме
утонуле у маглу.*

.....
*Корачам
у безверју, о неокаљана*

љубави - зашто спаваш. - и тебе носим

.....

*Само приближила се,
смрт кад позове мене
на вечни сан, за ужас и несрећу
тебе може да пробуди.*

.....

*Али онда
осетићу твој први дрхтај ја,
о симбол живота. - и не, живота
нећеш успети у ужасу јарма
живот да ти учини...
И спреман
на све, ја те носим - и држи ме,
држи ме љубав, љубав.
Спавај - спавај...)*

„Без пута“ је песма, која асоцира у најопштијем психолошком аспекту страдања лирског субјекта са голготским мукама Спасиоца. Дакле однос између поетског текста Јаворова и јеванђељског метатекста може се одредити као асоцијацијска коресподентност (не као идентификацијска) и да се изведе редукцијска уметничка актуелизација аксиологеме Христоса.

Алузивно кореспондира са архитипом Христосом и финале песме "Сфинкс". Слично Исусу који не одговара Пилатовом питању "шта је истина" (Јеванђ. по Јовану 18:38) зато што је истина сам он, и Јаворов лирски субјекат ћути пред тајанственим сфингсом и поред тога што "зна све" (све је истина):

У поетском тексту "Привиђења" уметнички смисао је кодиран универзалним митолошким сентенцама: сенка и одраз који су архаичним веровањима оваплоћења душе и воде која симболизује хаос инобића и хтонику рушилачке стихијности. У контексту песме огледање у води може се тумачити као симбол тежње као опознавању дубина неоткривеног, тежње ка откривању себе. Лирски субјекат је својеврсни анти - Нарцис - за разлику од античко-митолошког персонажа, он препознаје себе у одразу у води (одраз као симбол спознаје човека), не долази до аутоеротизма, а до негације сопствене идентичности. (7; 158) У другој строфи текст алудира самоспознају лирског субјекта као идентификацију као полемички-редуктивну: лирски човек се идентификује само са страдајућим и мртвим (који не може да васкрсне) Христосом. Страдање је без трансцедентности, оно је вредно само по себи, а Ускрснуће помоћу двоструког акцента на статисти камена је искључено:

У последњој (трећој) строфи лирски субјекат долази до непримања, негације своје самоспознаје и респективно - до одбацивања полемички - редуктивне идентификације са Христосом: ("Ја нисам тамо - нисам то - ни сам..."). Троструко понављање негативне конструкције "нисам" наглашава категоричност антиидентификације. Интерпретирано у таквом аспекту, дело

представља трагизам деинтегрисаног лирског субјекта, који се распада под теретом сазнања о илузорности и одражаја бића.

Песма "Истина" сугерише да је Страдање суштина живота, а Ништа - суштина бића (схваћено као јединство живота и смрти):

*(И ко ће, говорио сам ја, ког тренутка
ће рећи: ту је дан и ту је ноћ?*

.....
*И није било страдања онда.
Али то је била истина. Истина, нажалост.)*

Травестирана је религиозна симболика сунца - симбола Исуса Христоса и обитељи према хришћанској вери Архангела Михајла:

*(Усред хаотичног неба
сијала је лопта крвавог пламена,
светиљка без зрака, око сатане.)*

Поетски текст окреће и дискредитује вредносну тријаду вера - нада - љубав тако патетички величана од Св. апостола Павла у гл. 13 Прве посланице Корићанима. Видљиво је да поетска перифраза чува други члан (наду) да би сугерисала истоветност вере и страдања (биће вере као страдање) и љубави и таме, која имплицира лаж и зло. Једно својеврсно губљење наде, деаутентизација људске наде између Страдања и Лажи:

*И ево истине - живот - несужета:
страдање, нада, тама и будући дан.*

Кључни значај уметничког смисла текста има лик Исуса Христоса. Он је разграничен од Љубави као Њена исконска суштина - јавља се на почетку треће строфе, а друга завршава са аксиолошким смањивањем и одрицањем љубави:

*("...Издахнула је љубав - лаж је без моћи."
И то је била истина, нажалост.)*

У лирском контексту дела лик Христоса не присуствује са значењима Учитељ, носилац божјег откровења, Покајник грехова, Спасилац човека. Он је једино симбол људског страдања. Хипертрофијско-гротескно представљање распећа сугерише то страдање као бесмислено, као нешто што води не према Трансцендентности, а према Ништа:

*Али ја страдам, у страдању истину сазнах,
и сам Исус преда мном је на крсту.*

.....

*(Најежи се труп на крсту - у ранама,
укрупњао и ужасан; из уста му
тече смрдљива крв. Облак се диже,
нестаде он, нестадом ја...
И није било страдања онда.
Али то је била истина. Истина, нажалост.)*

Као финална скица дијалога између поетских светова Јаворова и Светог писма, овај анализаторски дискурс ће се зауставити на песми "Тома" - уметнички сличан разапетости, сумње и невере лирског ЈА песника. У ствари у лику Томе Јаворов је пројектовао своју сопствену противречну природу, изаткану од нерешивих апорија. У тексту песме максимално је појачан ефекат парадоксализације који је тражен свесно. Јунак дела - апостол Тома један од дванаесторо ученика Исуса је сасвим маргинални лик из Новог завета с изузетком Јеванђеља по Јовану где на два места извршава специфичну алегоријску функцију. Он се одликује од осталих апостола по својој склоности ка недовољном веровању нарочито када се ради о могућности да човек васкрсава. Тома не уме да чита метафоријски знакове Божијег присуства, за њега тело Христоса представља природну (физичку), а не духовну појаву. Тома не види Исуса код његове прве појаве после Васкрснућа; идеја о трансценденталној димензији људског тела (и тако о духовној домовини) је туђа његовом скептичком и земаљском разуму. "Други су му ученици говорили: видели смо Господа. А он им рече: Ако не видим на његовим рукама траг ексера, и не ставим прст у ране од ексера, и не ставим руку у његова ребра нећу поверовати" (Јеванђ. по Јовану, 20:25). У тексту Јаворова, Том и даље егзистира као фигура различитости. Он је Другачији међу осталим апостолима. Живи затворен у својој хладној и мрачној соби, где је "огањ изгасао у огњишту", сањиви мрак најављује сан". Та је соба позната из поеме "Ноћ" - "камин без топлоте", погибелне стене и ноћ без краја...Тома живи на граници између живота и смрти ("Стар сам, гасе се старе снаге..."): трансгресивни карактер га чини фигуром светлости и мрака, дана и ноћи истовремено. Међутим тачно код њега - неверника, усамљеника, Другог - долазе и траже помоћ остали апостоли ритуалним плачем ("Помогни нам, о, Тома"). Бакље њихове вере већ су угасле, небеска светлост је недостижно далеко. Тако у тексту Јаворова библијски симболи вере и неверја мењају своја места. Стварна вера је парадоксално означена - ликом неверника, алегоријом сопственог симптоматичног недостатка. Прагматско земаљска скепса надживљава веру блажених духом, природно тело достиже трансцендентност на свој, практични начин. У песми "Тома" је кодирана још једна идеја, уложена имплицитно у несазнаном простору текста. Осим света огледала у коме сваки лик има свог (Другог) двојника, сваки смисао - алтернативни смисао; осим света реда по паровима постоји још један свет. Према њему иде Тома из своје ноћне собе, према њему је пошло не знајући десет апостола са угашеним бакљама. У том свету значења немају своју одређену димензију зато што тамо сама значења немају значење. То је свет иза

прага огледала - свет недоречености, растворљивост у оном "тамо", одрицања од попуњености и заокружености бића. У делу "Тома", као и у другим поетским текстовима Јаворова, тај свет прозрачности је графички фиксиран - помоћу тачки. Знаци интерпункције утврђују језик - иза себе, пресецају игру смисла и значења, одређују поље на чијој територији ратују номади Јаворових душевних стања.

Ако је током Препорода и културна епоха '80-тих година 19. века библијско-религиозном симболиком функционисала са својом аксиолошком пуноћом, то у модерној бугарској уметничкој књижевности с почетка XX века доминира већ редукована актуелизација хришћанских симбола и чак вредносно присуствује њихова модификација у смисаоном правцу који је супротан библијским порукама. У том контексту се уписује и Јаворов. Тај интерпретацијски приступ се образлаже новом социолошко-психолошком и културном: целовито-монолитни колективни човек је већ прошлост и нови индивидуални човек у својој културној (и социјалној) нестабилности и противоречности у односу на његов поглед на свет је иманентно неспособан да се идентификује са тоталним потенцијалом архитипа. Он нема и ту потребу. Пошто не може да изграђује своју модерност из ништа, њему не преостаје друго осим да деструктира јединство које је дато као наслеђе традиције, да поставља персоналне акценте на неким његовим саставним деловима или да изражава сумњу у вредносној неминовности наслеђене сакралне аксиологије. Модерни човек вредносно потврђује у моделима Светог писма своје сопствене позиције свог погледа на свет, али чува своје право да опонира оно што је неодговарајуће у њима.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Августин, св. Аврелиј (1993):** *Изповеди*. Софија: Народна култура.
2. **Аврамов Д. (1969):** *Естетика на модерното изкуство*, Софија: Наука и изкуство.
3. **Берђајев Н. (1997):** *Самоспознаја*, Београд, Zepter book world.
4. **Библија, Изд. (1993):** Библијско друштво, Београд.
5. **Елиаде М. (1984):** *Сабрана дела I - VIII*, Просвета, Београд.
6. **Констатиновић З. (1967):** *Експресионизам*, Обод, Цетиње.
7. **М. Кирова (1995):** *Сънят на медуза: Кям психоанализа на българска лиература*, С.
8. **С. Цанов (1995):** *Образят на Христос в поезиута на П.К.Уворов* - сп. Език и литература, кн. 5-6.
9. **Јаворов П. (1959-1960):** *Събрани съчинения В 5 тома.*, Софија.
10. **Янакиев М. (1960):** *Българско стихознание*, Софија: Наука и изкуство.

Branko S. Ristic, Ph.D., Associate Professor
Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

**THE INTERPRETATION OF DRAMATIC DIALOG WITH THE TRUTH IN
BIBLIAN SYMBOLS IN THE LIRIC OF PEJA JAVOROV**

Summary: *The poetry of Pejo Javorov is the sum of universal symbols and their materialization through philosophical speculation.*

Separation is the typical and more than evident way of identification in his poetry. The lyrical subject in the poetic discourse of Javorov is reflected in the semantic surface of biblical – patriarchal cultural territory and there it finds firmly determined models of psychical life (individual and collective). This is how Christ appears in Javorov, a sinner who is predestined to redeem the sins of people and a sufferer since the way of words is the way to Golgotha.. He is also a cultural hero of an epoch and the mask of its historical self-knowledge.

If during the Renewal and the cultural development of the eighties in the nineteenth century Bulgarian literature abounded with biblical and religious symbolism in all its axiological fullness, whereas in the beginning of the next century it is characterized by the reduced actualization of christian symbols and one can notice its transformation directed contrary to biblical spirit.

Modern man axiologically confirms his own position, his view of the world in the parts of Bible, but retains the right to oppose what is unsuitable in them.

Key words: poetry, Christ, Bible, lyrical subject.

Доц. др Снежана С. Башчаревић¹²

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**ГЕНЕЗА И КАРТЕКТЕР ХУМОРА У
ДОЖИВЉАЈИМА НИКОЛЕТИНЕ БУРСАЋА
БРАНКА ЋОПИЋА**

Апстракт: Аутор у раду отвара феномен генезе и карактера хумора на примеру збирке приповедака Доживљаји Николетине Бурсаћа Бранка Ћопића. То је покушај новог проблемског тумачења. Пишчев дар се најбоље изражавао у краћим приповедачким целинама. Традиционализам, народни дух, реализам и ангажованост су основни елементи Ћопићеве поетике. На основу пишчевих експлицитних исказа и примера у ауторском тексту закључено је да у овом циклусу приповедака основну значењску мрежу чини хумор који се развио из усмене традиције и модела главног јунака. Модел производи директну карактеризацију хумора, јер га усваја као природност. Са њим је писац срастао као са животном материјом своје литерарности. Свет главног јунака Николетине Бурсаћа, јесте пишчев свет и показао се као главно исходиште приче и смеха.

Кључне речи: Б. Ћопић, Н. Бурсаћ, хумор, генеза, карактер.

1. Анализирајући стваралачки опус Бранка Ћопића чије су средиште завичај, детињство и рат из којег је све посматрано, отварамо феномен генезе и карактера хумора¹³. Стваралачки процес овог писца полази од стварног доживљаја и аутентичних података. У његовом књижевном делу је "све из прве руке" (Ченгић, 1977: 217); истина је директно преузета из живота, испричана лако и лежерно, са пуно хумора.

Бранко Ћопић је аутор приповедака и романа (Идризовић, 1981: 53). По обимношћу рада, догађаја и ликова сврстан је међу најзначајније књижевне ствараоце савремене епохе. Кочић је био Ћопићева лектира и узор. Отуда потиче пишчево дубоко осећање за земљу, људе и језик. Друге Ћопићеве књижевне симпатије из младости: народна песма, Љуба Ненадовић, руски реалисти, посебно Гогољ, Чехов и Горки, откривају традиционалну оријентацију овог писца, ближу старим реалистичким приповедачима него савременим писцима, модерним. Традиционализам, народни дух, реализам и

¹² snezanabascarevic@hotmail.com

¹³ Хумор означава човеково расположење. Повезивање хумора са комичним ефектима среће се у ренесансној комедији. У књижевности хумор долази до изражаја већ код усмених приповедача. Чистом хумору у својим делима блиски су Чехов, Нушић, Ћопић. (Речник књижевних термина, "Романов", Бања Лука, 2001, 272 и 273.)

ангажованост су основни елементи његове поезике. Премда је живео у епоси великих књижевних промена и честих осцилација између традиционалног и модерног, стваралаштво је у бити мало мењао. Остао је до краја привржен ангажованом народском реализму, коме је народна револуција дала чврстину и одређеност.

Његове ратне приповетке су кратке и анедотске, засноване на стварним догађајима и личним доживљајима. У познијем периоду стварао је сложеније приповетке, с развијенијом фабулом и већим бројем личности, али је у њима сачувао непосредност, доживљеност и аутентичност сведочења првих ратних прича. Сликао је људе разних категорија, старце, жене, децу, откривао спонтани нехотични хероизам малог човека, претварање мирних сељака у легендарне јунаке. Сурова школа рата није доводила у питање њихов морални лик, већ им је помагала да испоље своје скривене вредности. Ћопић је епски таленат с хумористичком жицом, чија је аутентичност приповедања, већ после објављивања првих књига, била позитивно оцењена од стране критике.

2. У намери да откријемо пишчеве основне уметничке преокупације анализирамо збирку приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа* у подручју хумора. То је покушај новог проблемског тумачења. Други, важнији разлог за усредсређивање на приповетку садржан је у одавно запаженој околности да се Ћопићев дар, најбоље изражавао у краћим приповедачким целинама. Сам писац је рекао: "Више волим кратку, поетично-хумористичну причу него било шта друго. Осећам да ми то више лежи него роман." (Марјановић, 1990: 45). Збирка приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа* се, према томе, отвара као нова могућност сликања живота: мање је битна као слика рата и револуције, колико је нова са становишта одређивања генезе и карактера хумора кроз главни лик.

Поједностављеност у приповедању обележава Ћопићеву ратну прозу. (Дреновац, 1964: 23). Да би исправније схватили његову уметност, потребно је да уочимо колико му начин приповедања у привидној поједностављености садржи сложеност истинске уметности. У делу се преплићу хумор и сета. О томе је изјавио: „Моја, у основи весела и подругљива природа, наслијеђена од предака из Лике, привлачила ме је и сценама гдје се човјек смије и збија шалу са својом властитом невољом, кад му се плаче и смије у исти мах.“ (Марјановић, 1990: 51).

Експлицитни пишчев исказ потврђујемо примером из ауторског текста:

„Резервисти Николетина Бурсаћ и Јовица Јеж лутали су неколико дана по Добоју и околним селима тражећи јединицу у коју су упућени, али гдје год би провирили, показало се да нису погодили куд спада. (...) Слали су их у „псећу чету крмећег батаљона“, у „воловски моторизовани пук“ и друге беспослице ...“ (Ћопић, 1964: 12).

Хумор је израз веселог расположења, оптимизма (Милосављевић, 1993: 73) и постаје призма кроз коју писац открива душу добродушних јунака сазданих од „комендије“, како каже Николетина Бурсаћ. Ћопић портретира с великом љубављу „брђанску момчину“ чији лик постаје драг и присан читаоцу:

„Николетину Бурсаћа, партизанског делију, славног митраљесца и касније вољеног командира чете, упознао сам још док је био само босоноги стођаво Николица Бурсаћ.

Било је то првог дана по мом доласку у основну школу.“ (Ћопић, 1964: 5).

У портретирању је проговорио лирик Бранко Ћопић и осведочио најлепше особине и врлине хумора. Чар књиге је у духовитом сликању карактера, природе и психологије главног лика. Николетина Бурсаћ „дугонога дјечачина“ (Ћопић, 1964: 5) „суров је и драг као тврди живот“ (Ћопић, 1964: 10) пишевог завичаја. Битне карактеристике јунака овог модела јесу: емотиван однос према слободи и смисао за хумор. Тако се хумор у приповеткама развија из природе карактера главног јунака. Модел производи директну карактеризацију хумора, јер га усваја као природност. Писца су привлачили људи стамене природе, мрки и ћутљиви, који су у себи скрили примарну животворну снагу и смисао за хумор. Николетина Бурсаћ у приповеци *Сурово срце* строг је и прек када се растаје с мајком:

„- Ницо, јабуко моја чувај се кад тамо одеш - брижно напомиње мати и стално подрхтава нешто од зиме, а нешто од самохране старачке туге.

(...)

-Ајд' к врагу, мајко, дашта ћу, нег' се чувати! - набусито одвраћа мрзовољни Николетина...“ (Ћопић, 1964: 55,56).

Испод суровости крије се осетљиво срце, племенита душевност. Николетинин лик грађен на подлози хумора и лиризма јасно се испољава у акцији или дијалозима. „Незграпна кошчата момчина“ израста као горостасна и оригинална фигура, опор јунак који уме да „осјети како му грч горко жалости“, стиска срце кад угледа мајку:

„-Пази се, срећо моја, буди паметан - меко савјетује уплакана старица и скида му некакав конац са прекратка згужвана шињела, а Николетина се и даље мрзовољно отреса.

-Нос' те белај, мајко, та нећу ваљда бити луд, него баш паметан. Та шта је теби јутрос!“ (Ћопић, 1964 : 56).

Рат је био повод да писац савршено једноставно слика рељефним детаљима Николетину Бурсаћа и његов смисао за хумор у одређеним ситуацијама. Зато се за овај лик може рећи да је подједнако литераран и животни. Као такав објашњава суштину епско-реалистичког поступка и хуморног стила писца. Пишући о драматичним тренуцима у ратном времену, приповедач не скрива тон и дикцију хумора. Откривајући јунаков однос према ратним ситуацијама и смисао за хумор уоквирује његову визуру:

„ (...) Ама откуд ти, мајко?! ... Ух што ме престаши, враг с тобом глогине млатио!

(...)

-Ето-дошла! - скромно је казала старица.

(...)

-Дошла! Видим и ја да си дошла, нијесам ћорав!“

(Ћопић, 1964: 57).

Мајка као да је исклесана од античког лика материнског пожртвовања. Осећање материнства води је сину, у смртну опасност. Син је занет сукобом с непријатељем, али не одваја ока од мајке:

„Николетина пушта први рафал, а онда се за тренутак окрене и маше старој која је застала:

-Брже, брже! Штитићу те ватром!“ (Ћопић, 1964 : 61).

Борба га узима целог, настоји да спречи непријатељу прилаз, али у исто време штити и одступницу мајци. Николетинин хумор спонтано се рађа на терену који букти од устанка и садржи примесе сељачке досетљивости.

Хумор писца избија из животног искуства, из опсервације и талента за усмено приповедање. Јавља се на терену сељачког живота где се предања и народне досетке неисцрпно освежавају новим варијантама, где се гаји духовитост и шеретско мудровање. То потврђује сцена на гробљу:

„То је гроб мог покојног дједа Тодора. Та нећу ваљда држати положај тамо код Бурђа Мајкића, кад ми је ту, на два корака, прва родбина.“

(...)

„-Праштајте, кумови, пријатељи и комшије, што вас узнемирисмо. Знамо и ми да је ово свето гробље, а не бањалучко ваиариштите на коме се пуца у лимене зецове. Али шта ћеш, невоља нас наћера да и вас позовемо за савезнике. Хвала на помоћи и не замјерајте на галами, другови покојници!“ (Ћопић, 1964: 26, 29).

У приповеци *Обрачун с богом* уочавамо да је на сеоском терену Ћопићев хумор живахнији, доброћудан и фамилијаран:

„Николетина, добродушно намргођен, гледа Италијана и мачку па се окреће матери:

-А овај твој... једе ли он мачке или је то, тек онако - прапаганда?“ (Ћопић, 1964: 43).

Николетинина природа је природа пишевог завичаја коју је доживео срцем детињства. У језгру карактера и природе јунака је кршевито поднебље, плаха крв, неповерење перма околини, али испод грубе, елементарне сељачке природе куца голубије срце. У тој противречности налазио је Ћопић елементарну жицу хумора. Хуморна је и следећа слика:

„-Мајко, - свечано започиње Николетина и удара дланом по столу – одсада да знаш: нема бога!

(...)

-Па ко ће нам онда дати драгу кишу кад бога нема?

-Неће нико. Шта ће нам киша? - набусито одговара момчина. - Кад се ослободимо, њиве ће се орати карактером. Неће кише ни требати.

-Шта ти је сад уопште карактер, побогу дијете?

-Карактер... то ти је - тако као на прилику једна машина која иде сама од себе и оре брда и долине.“ (Ћопић, 1964 : 44).

Основна Ћопићева намера била је да у незграпној сељачкој природи открије примарну људску племенитост. У сентименталним, интимно људским

ситуацијама Николетина је као велико дете нетакнутог срца. Из његових поступака, очевидно је да неће унизити човека. У суровој громади од природе крије љубав према човеку. Писац га прати ведрим, пријатељским хумором, не излаже га шали у којој би црте његове примитивности или тврда памет постали материја за подругљиви смех, за карикатуру. Николетина је елементарно непосредан и директан. Етичка веза са земљом за коју је устао да је штити од насиља и неправде, чини га неприкосновеним. Он је борац коме се без двоумљења могу поверити најтежи и најопаснији задаци:

„Приликом прекисиноћног напада на варош, партизани су упали у клопку.

(...)

Јовици се не сједи с миром, врти се, стење и загледа везане руке, док Николетина лежи као клада прислоњен уз голем сноп ражане сламе и само ћути.

-Ама како ти тако? - не може да издржи Јовица. - Сједиш и ћутиш, баиш те брига.

-Одмарам се од револуције - кратко каже Николетина. - Ово ми је једина прилика.“ (Ћопић, 1964 : 91).

Снажним приповедачким даром Ћопић је створио лик Николетине Бурсаћа, увео га у анегдоту и дао му перспективу да се упише у машту читаоца као популарно оличење типа простог човека из народа. Једноставно цртање јунака диктирано је описима доживљаја који су узети из свакодневице народноослободилачке борбе, инспирисано пишемом богатом збирком усмених анегдота. Једноставношћу израза у литературу је унео оригинални лик у регионалној боји. Тему револуције опсервирао је на ведар и оптимистички начин, прожимајући је емотивном ширином и епском традицијом које имају битан удео у генези и карактеру хумора приповедака и грађењу главног лика.

Ведро-хуморни Николетина Бурсаћ био је један од најдражих ликова Бранку Ћопићу. Он је, како сам оцењује, постао веома омиљен „код дјецe иако никада нисам ни помишљао на то“. (Јевтић, 1996: 164).

Пошто је Николетина Бурсаћ стекао значајну популарност, Ћопића су питали: када и где се зачала идеја о том лику и колико је резултат стваралачке имажинације? Николетина је према Ћопићевом исказу: „Типичан лик јунака какви су се могли срести у Крајини.“ (Јевтић, 1996: 166). То је народски хумористичан лик са карактеристичним особинама за људе и средину каква је била Босанска Крајина. "Хумористички лик из народне пјесме – то је онај Тале из Орашца", прецизира Ћопић. Дакле, то је лик који је већ у извесном смислу постојао у хуморним и шаливим народним песмама. Полазећи од тога, уз одговарајуће стваралачке модификације, Ћопић је уобличио Николетину. Тале из Орашца је послужио ако прототип за Николетину Бурсаћа.

Ако се упореде неке важније особине ових у знатној мери комичних јунака, видеће се њихова сличност. И Тале од Орашца као и Николетина Бурсаћ имају необичан спољашњи изглед, физички снажни, корпулентни, и помало незграпни, неугледно одевени... Док Тале од Орашца, познатији као Будалина Тале, носи огромну топузину, дотле Николетина вуче тешки митраљез. Овај

други је припроста али духовита добричина, позитивни домишљант, омиљен као одважна делија и спонтани шаљивац.

На питање Милоша Јевтића да ли је Николетина привукао читалачку публику својом животношћу, или пак својим хумористичким својствима, Ћопић је одговорио: „Уверен сам да Николетина не дјелује само хумористичким сценама, које се одигравају око њега, него је он делија, ратник, који по линији своје племенитости, јунаштва, и не знам чега још изазива и смех.“ (Јевтић, 1996: 166). Ћопић је следећи вешто формулисано питање, спретно поетички сажео хумористичко са животним, показујући на конкретном примеру где су права изворишта његове хуморности.

3. У експлицитним поетичким исказима Бранко Ћопић доводи у присну и непосредну везу свој завичај, детињство и књижевно стварање оплемењено хумором. Његова литература у много чему израста из доживљаја завичаја и осећања повезаности са његовим особеностима. Тако схваћен завичај био је неодвојиви део пишевог живота у који су уграђене све националне вредности са разноликим социјалним, етичким, духовним особеностима. У неколико махова је наглашавао да има два завичаја. Лику, родни крај мајке и деда Рада, коју је интезивно проживљавао и упечатљиво замишљао захваљујући приповедању блиских рођака, што му је снажно подстицало и богатило машту, сматрао је првим духовно-имагинативним завичајем. Други завичај било му је Подгумче, Босанска Крајина, где се родио и одрастао.¹⁴

Смисао за хумор, шалу и хуморно-сатирично приповедање Ћопић је, како сам каже, понео из својих завичајних простора. То му је нека „жица прађедовска“. Родитељи му потичу из крајева одакле су Матавуљеви јунаци. Тај чудни сплет са раније личко-далматинске границе помешао се, у његови родним Хашанима, са Кочићевим Крајишницима. „И из те луде везе“, како дословце истиче, проистекла је особена хуморност. У његовом родном селу људи су вазда волели добро да се насмеју, „воле то више него ишта друго, воле да насамаре, да повале, да исмеју“, додаје Ћопић. (Адамовић, 1975 : 421). Хумор и шала били су присутни на гозбама, на славама и вашарима, при раду, на црквеним свечаностима – „хумор одасвуд избија непрекидно“, каже Ћопић са мало претеривања и помиње вечерња прела на којима царује хумор. „Сви разговори су обојени хумором; заиста је тако и заиста не претерујем...“, правда се он помало и сам поставља питање: „Зар је чудно што се та жица хуморног нашла и у мени?“ И на то питање сликовито одговара: „Није чудно, ја сам део тога света, то је све... Кујем своју жицу прађедовску.“ (Адамовић, 1975 : 421).

¹⁴ О времену детињста и првим доживљајима света Ћопић каже: "Када говорим о својем детињству, најприје морам да нагласим једну ствар: ја сам имао два завичаја. Први је – завичај моје мајке и мога дједа Рада; то је Лика. Ја Лику нисам видео све док ми није било 50 година, али – из дједових и маминих причања – Лику сам тако живо замишљао. Можда је то разлог што је моја машта веома богато радила... Други завичај је био онај гдје сам се родио, у коме сам се кретао; то је Босанска Крајина." (М. Јевтић, *Двадесет година – двадесет разговора*, "Просвета", Београд, 1996, 132.)

Сећајући се раних младалачких дана и литерарних првенаца Ћопић истиче да је почео истовремено „и са хумором и са поезијом“. Прве песме које је чуо у детињству биле су најчешће хумористичне, подругљиве, исмевачке, како сам прецизира. Оне су настале „колективним писањем“, као „сеоске песме“, како их одређује, указујући на особен начин њиховог обликовања.¹⁵ Подужу листу писаца из светске и домаће књижевности који су утицали на њега, завршава са Андрићем за кога каже да му је остао најближи.¹⁶ А онда цитира Андрићеву мисао да је у литератури редак хумор; „има великих литература без хумора, јер добар хумор је редак, добар хумор је као драги камен, драгоцен је.“ На ову мисао Ћопић надовезује свој став да једна књижевност не може без хумора и сатире те да без њега није потпуна, указујући при том на положај сатире и на потребну духовну атмосферу за њено стварање.

У разговору са Милошем Јевтићем, говорећи о томе како је почео писати за децу, Ћопић дословце истиче: "Мислим да ми најбоље лежи кратка лирско-хумористичка прича, та Чеховљевска проза, тако да кажем". (Јевтић, 1996: 145). И заиста, њему је веома одговарала управо та врста приповедне хумористичне прозе због тога што се одликовала изразитом ведрином, животном веселошћу и једноставном књижевном обрадом. У сажетој жанровски одређеној лирско-хумористичкој причи за децу и одрасле Ћопић је донео посебне квалитете, као што су ваљано организована радња, сугестивност, усмереност ка одређеном циљу и снажној поенти. У њој се доиста могао најбоље изразити, како сам наглашава, јер је на минималном простору био у стању да донесе богат, максималан животни садржај, који оставља упечатљив утисак. Ту је имао у виду и чињеницу да му структура кратке лирско-хумористичке приче у изражајном погледу омогућује да најбоље оствари јединство радње, забавног тона, утисака и ведрих расположења, што све ствара услове за доживљај и читање у једном даху и замаху.

У краткој лирско-хумористичкој прози, према сопственом уверењу, могао је у садржинском и тематском смислу дати „максимум лирско-хумористичког и хуманистичког.“ (Јевтић, 1996: 145). При том је Ћопић имао у виду понешто од оног шаљивог народног приповедања у коме се на интересантан и привлачан начин хуморно и продуховљено говори о животним догодовштинама, појавама и личностима.

¹⁵ Према изворном казивању његово родно село није имало неког "свог песника", већ су се састајали тројица-четворица, а понекад и више, да би "китили", складали и дописивали стихове. Умирили су од смеха док су ређали стихове, каже Ћопић. "Као дете, и ја сам више пута у томе учествовао. Чак сам се брзо прочуо да знам добро смишљати поезију". (Д. Адамовић, *Моји витезови тужног лика*, из разговора са Бранком Ћопићем, наведено према Сабраним делима Бранка Ћопића, Београд, 1975, 422-423.)

¹⁶ У Ћопићевим назнакама о томе шта воли код Андрића чије је извесне утицаје прихватио, садржани су и поједини елементи експлицитне поетике нашег хумористе. У Андрићевом делу и стваралаштву волео је онај његов мир којим прилази људима и животу, потом велико и речито ћутање и добру реч казану за човека, као и ону толико жељену тишину у коју он води. "Иза сваке жеље долази смрт, из сваког смеха...ћутање", закључује Ћопић, имајући у виду релацију смеха и ћутања. (Исто, 425.)

Пошто је добро познавао народни живот, његову душу и обичаје, природу и начин мишљења, Ћопић додаје, да на изворима народне мудрости „још нико није остао а да се добро није напојио.“ Управо за његову поетику хумора важно је то инспиративно напајање на богатом и непресахлом врелу народног духа и живота. На основу пишчевих експлицитних исказа и примера у ауторском тексту, на крају закључујемо да у циклусу приповедака *Доживљаји Николетине Бурсаћа* основну значењску мрежу чини хумор који се развио из усмене традиције. Са њим је писац срастао као са животном материјом своје литерарности. Свет главног јунака, Николетине Бурсаћа, јесте пишчев свет и показао се као главно исходиште приче и смеха.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Адамовић, Д. (1975):** *Моји витезови тужног лика*, (Из разговора са Бранком Ћопићем), наведено према Сабраним делима Бранка Ћопића, Београд, БИГЗ.
2. **Бахтин, М. (1989):** *О роману*, Београд, БИГЗ.
3. **Дреновац, Н. (1964):** *Писци говоре*, Београд, "Графос".
4. **Идризовић, М. (1981):** *Критичари о Бранку Ћопићу*, Сарајево, "Свјетлост".
5. **Милосављевић, П. (1993):** *Теорија белетристике*, Ниш, "Просвета".
6. **Марјановић, В. (1990):** *Бранко Ћопић*, (разговори и сусрети), Београд, "Просвета".
7. **Исти, (1982):** *Приповедачка проза Бранка Ћопића*, Сарајево, "Свјетлост".
8. **Огњановић, Д. (1997):** *Дечје доба - Студије и огледи из књижевности за децу*, Београд, "Просвета".
9. **Пелеш, Г.(1966):** *Поетика савременог југословенског романа*, Загреб, "Напријед".
10. *Речник књижевних термина*, (2001): Бања Лука, "Роамнов".
11. **Таутовић, Р.(1981):** *Насмејана мудрост*, Бања Лука, "Путеви".
12. **Ћопић, Б. (1964):** *Доживљаји Николетине Бурсаћа*, Сарајево, "Свјетлост".
13. **Ченгић, Е. (1987):** *Ћопићев хумор и збиља I и II*, Загреб, "Глобус".

Snezana Bascarevic, Ph.D., University Senior Lecturer
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

"ADVENTURES OF NIKOLETINA BURSAC" BY BRANKO COPIC

Summary: *This work deals with the phenomenon of the genesis and the nature of humor on the example of the compilation of stories The adventures of Nikoletina Bursac and represents an attempt of a new interpretation of the question. It was concluded that realism ennobled with humor constitutes the principal meaning framework of this book. Specific humor is developed upon the model of the principal character. This model produced the direct characterization of humor, having adopted it like its inherent characteristic. The world of the principal character is also the world of the author, which is the source of the stories and of the laughter.*

Key words: B. Copic, N. Bursac, humor, genesis, character.

Милена Недељковић¹⁷
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗНАЧАЈ БАЈКЕ У ЖИВОТУ ДЕТЕТА

Апстракт: Чудновата магија бајке привлачи својом комплексношћу, мудрошћу, као да магнетним силама привлачи и задржава пажњу читалаца – детета. Ма колико је везивали за стара времена, бајку никако не можемо изоставити из савременог контекста – не само књижевног, него и друштвеног, а понајвише личног.

Многобројне теорије о пореклу бајке и начину ширења, дале су такве резултате од којих се ни један није могао сматрати сасвим поуздан или потпуно прихватљив. Изгледа да човекова потреба за бајком превазилази оквире у којима су се кретала позната истраживања и улази у подручје филозофског, иманентног, оног што је у људском бићу садржано као потреба која се мора задовољити уколико се говори о заокруженој и целовитој појави званој човек, а посебно одуховљен човек.

Покушај да проникнемо у то шта заправо бајку чини бајком, један је скроман покушај да се на основу мноштво материјала извуку одговори на ово питање.

Кључне речи: бајка, мит, фантастика, реалност, чудесно.

Бајка привлачи читаоце – децу али и одрасле, својом комплексношћу, мудрошћу, изузетном снагом. Она очарава из генерације у генерацију. Чудновата магија приче – бајке као да магнетним силама привлачи и задржава пажњу читалаца. Њена загонетна моћ појачава се наизглед спонтаним мешањем чудесног са природним, схватљивог са несхватљивим, као да се то само по себи разуме.

При проучавању бајке отварају се многа питања, на многа врата треба покуцати како би се проникло у делић истине о бајци? Шта је бајка? Шта је и који је њен циљ? Како је дефинисати? Колика је њена вредност?

Ово је само један скроман покушај да се проникне у суштину бајке, покушај да одгонетнемо шта то заправо бајку чини бајком, и у чему се крије њена магија.

Појам бајка, код нас је новијег датума, потиче од речи "бајати" – гатати, приповадати, јер се у народу веровало да себајањем, тј. причањем чудесних прича људи могу излечити од појединих болести.

¹⁷ milena.nedeljkovic@pr.ac.rs

Прва научна проучавања бајке потичу од браће Грим који, заступајући митолошку теорију сматрају да се бајке развијају из митологије појединих народа; следи антрополошка теорија чији представници заступају тезу да је сваки народ на сличном степену развитка и у сличним условима живота створио сличне приче. Бајка представља комплексну приповетку састављену из низа мотива, од којих основни мора имати карактер чудесног. Структуралистички метод, чији је најважнији представник Владимир Пропп, разара Арнеов тип и успоставља 31 функцију у оквиру којих се креће композиција бајке. Тако настаје Пропова дефиниција бајке као "приповетке саграђене према правилном редоследу различитих видова датих функција". (Пропп, 1982: 83).

Бајке не прави разлику између натприродних и овоземаљских бића, свет у њој је "једнодимензионални", а стварно и нестварно се мешају и преплићу. Бајка се код свих народа појављује веома рано. Можемо рећи да је стара колико и људски говор. Пре бајке вероватно су били митови, плод антропоморфног приказивања и "дивинизације" природних сила. Најстарија сачувана народна прича *Бајка о бродоломнику*, записана је пре скоро 4000 година у старом Египту. Историчари књижевности сматрају да су се бајке развијале у Египту, Индији, Месопотамији и Кини.

Бајка као књижевна врста ступа на европску сцену тек половином 16. века, захваљујући италијану Ђ. Стапароли који је издао књигу *Пријатне ноћи*. Код нас се тог посла прихватио Вук Караџић; он је сакупио и издао више књига народних приповедака, и оне нам данас служе као податак о нашем народном стваралаштву. Још у средњем веку по народу су кружиле приче које налазимо у црквеним зборницима којима су се користили свештеници и калуђери у својим проповедима, али са црквеног становишта, бајке су биле сумњиве, јеретичке, јер се у њима углавном причало о свецима, за цркву на непожељан начин, те су зато биле забрањиване.

Обзиром да је бајка један од облика народног стваралаштва, где се сусрећу фантастични ликови, догађаји и призори, бајка је заправо приказивање света.

Ткиво бајке чини мноштво фантастичних представа које су великим делом заједничке свим народима. У бајкама живи читав свет саткан од неприродних и нестварних бића: змајева, аждаја, дивива, патуљака, ђавола, вила. Вештице и чаробњаци чине прелазни облик од свих нестварних бића ка човеку. Ипак, и поред свих ових необичних ликова, човек је увек у средишту радње, део тог чудесног света замишљених и стварних бића. Да би успео у тако сложенем свету да преживи, он је обдарен изузетним способностима: бржи је од птице, може видети невидљиво...

Структуру сваке бајке чини комбинација већег или мањег броја мотива заснованих на фантастичном, али и реалном. Постоји веома богат фонд мотива који се на различите начине комбинују у целину. У основи, иста бајка може бити код различитих народа на различите начине обрађена. Но, и поред широких могућности у избору појединачних представа и комбиновања мотива, у композицији бајке се могу запазити устаљени манири. Може се рећи да је таква

композиција бајке смишљена да би пажњу слушалаца или читалаца задржала до краја. Одмах након уобичајеног, стереотипног почетка, изазива се пажња слушалаца преношењем у свет необичног и чудесног. Понекад се необичност садржаја наговести после краћег увода, док су дужи уводи веома ретки, у сваком случају се брзо прелази на главну радњу. Затим се хронолошки нижу догађаји који најчешће представљају авантуре главног јунака који пролази кроз велике опасности, извршавају тешке задатке да би дошли до циља.

Једна од карактеристика бајки је присуство броја три – *магичност броја три*. У бајкама трочлани низови дати су градацијски. Тако у бајци *Чардак ни на небу ни на земљи*, у првој соби коњ има сребрну опрему, у другој златну, у трећој од драгог камења; у првој девојачкој соби девојка је везла златном жицом, у другој девојка је испредала златне жице, а у трећој " бисер низала и пред њом на златној тепсији од злата квочка с пилићима бисер кљуцала". (Ђоновић, 1963: 14). Када је градација у питању, она је постепена, тј. задатке које треба јунак да савлада су постепени - од лакшег ка тежем.

Композиција бајки, чија се садржина базира на породичним односима, заснована је паралелизму. Ту се најчешће узима однос пасторке, маћехе и кћерке где се приказује однос племенитости и злобе.

Основна и најупрошћенија класификација бајки подразумева двојност: народна - уметничка. Двојност постоји, али не и поларитет. Уметничка бајка је својеврстан наставак и трансформација народне.

Данас је незамислив приступ књижевном делу ако се оно не проучава у контексту књижевног наслеђа. А то наслеђе, када је у питању народна бајка, обухвата добро познате наслове: *Чардак ни на небу ни на земљи*, *Баи Челик*, *Златна јабука и девет пауница*, *Усуд*, *Змија младожења*, *Царевић и дивова кћи...*

Изграђена на највреднијим темељима народне, уметничка бајка врло брзо се изборила за статус оне књижевне врсте која је, упркос силним жанровским интерференцијама, успела да надживи сва књижевна раздобља која су постављала своје литерарне норме.

Као најпотпунији и најсавршенији израз човекове потребе за упознавањем јединог света који је друкчији од оног реалног у коме живи, света подсвесних жеља и нагона, бајка је постала конститутивни елемент уметничке књижевности. Чудесно и надстварно се конкретизује као последица човекове опседнутости неком идејом, егзистенцијалним проблемом или вечном тежњом да преобликује свет у коме живи.

Језик бајки је чист, жив, изворан, лексички богат, разноврстан изразима и реченичним конструкцијама, типичан за народно приповедање. У бајкама је сачуван нешто старији језик.

Слике одликују одлично изабрани детаљи који су изванредно распоређени. Оне су једноставне и сложене композиције. Бајка је оријентисана на најбитније појединости и на одсечене потезе, али и на шематичност. Поступност кретања ка све сложенијим ефектима нарочито је успешно изведена у бајкама: *Пепељуга*, *Златоруни ован*, *Златна јабука и девет пауница и др.*

Основа бајке је фантастично, па је фантастично у бајци квалитет од највеће вредности. Помоћу фантазије човечанство постављене задатке увек може решити, а оно се заснива на конструктивној машти.

Развојни пут фантастике може се пратити од најранијих облика религиозне и митске свести преко народних предања, бајки и легенди, све до данашњих дана када је чврсто осамостаљена и жанровски одређена, посебно као научна фантастика. Свет фантастике је скуп свих оних феномена који не могу да се објасне природним законима па се често дефинише и сродност појмовима: необично, чудесно, халуцинантно, чаробно...

Како год било, фантастично и чудесно утемељено је на субјективности која у великој мери одређује и аутора и читаоца. Захваљујући урођеној способности да измишљамо и пројектујемо надстварне светове, да их уређујемо како желимо и хоћемо, није чудо што у бајци или новијим књижевним врстама налазимо охрабрење за то.

Радња у народним бајкама почиње одмах, нема увода, описа краја и ликова. Почетак догађања означава се неодређено, готово истовремено са увођењем носилаца радње.

У бајци постоји преплитање прошлости, садашњости и будућности, али не као слободно кретање, већ као вербално кретање јунака кроз време. У бајци је присутно и "згушњавање" великог броја радњи и догађаја у веома кратком временском периоду.

Простор у бајци се може пратити у неколико смерова. Од једног сегмента приповедања до другог, носилац радње се може кретати са једног на друго место, или се враћати на почетне позиције. Простор у бајци се појављује у улози наговештаја догађаја и његових учесника. Простор у бајци омогућава брзо увођење нових ликова, а ремећењем просторних граница, тј. прелазак из једног у други свет, наговештава започињање догађаја.

Фантастично у бајци, где човек може досећи огромну моћ, снагу, стећи неограничену мудрост, вешто одсликава живот прекривен плаштом маште и сна, који кроз сва времена помаже да се невоље лакше преброде. Фантастично је неухватљиво јер су његове релације између реалног и иреалног, од натприродног и препознатљивог до иностраног и чудесног.

Реализам бајке лако је проверљив на примерима. Тако бајке о усудима су проверљиве на људским судбинама. Нестварни елементи у бајци делују сасвим "нормално", очекивано и логично. Заправо, ако се неправда не би исправила, онда то више не би била бајка.

Оно што је основно за бајке је да се у њима преплиће борба добра и зла. Овај етички смисао бајке јасан је и усмерава нашу машту према правди, поштењу, односно према свему ономе што је здраво и напредно.

Бајку, поред осталог, карактерише ведар оптимизам. На естетску функцију бајке указује и атмосфера у којој бајка живи, ситуације у којима се она приповеда.

Гроздана Олујић сматра да "помажући детету да одрасте, уђе у равнотежу са самим собом и светом око себе, превазиђе егзистенцијалну језу и страх пред

непознатим, већина бајки чини управо то: открива колико човек може да издржи, колико тога да савлада на путу који је често тежак, замршен, па и погибелан, али никада затворен до краја". (Олујић, 1998:47). Љубав приказана у бајци заслужује посебну пажњу. Љубав је нешто са чим се дете сусреће у свом животу још од рођења – родитељска љубав, уопште љубав старијих према детету. Током живота сазнаје и за друге врсте љубави. Веома је важно да та прва сазнања о љубави буду таква да дете стекне представу о њој као о нечем племенитом, лепом, узвишеном. Љубав у бајкама се не описује великим речима, већ великим делима.

Бајка богати дечији дух, оплеменењује његову душу, не дозвољава да дечју душу опустоши равнодушност, већ је боји емоцијама, тражећи непрекидно од детета да свуда проналази лепоту у топлину.

"Свака бајка је чаробно огледало које одражава неке аспекте нашег унутрашњег света и кораке нужне од незрелости до зрелости. За оне који зароне у оно што бајка има да саопшти – ова постаје дуго мирно језеро, које испрва као да одражава нашу сопствену слику, али убрзо иза ње откривамо унутрашње немире своје душе, њену дубину и путеве постизања мира у себи и помирења са светом, што је награда за наше напоре". (Гроздана Олујић, Поетика бајке у књизи Дечја књижевност у књижевној критици, Воја Марјановић, БМГ, Београд, 1998.).

Бајка је потребна деци, али и одраслима, као вид задовољења основних потреба које су у човеку уграђене од праисторије у генетски код. У подсвести човека створени су простори који се једино правим надражајем, исконским зовом осветљавају.

ЛИТЕРАТУРА

1. Деретић, Јован; (1995): *Историја српске књижевности*, ЗУНС, Београд.
2. Ђонових, Бранко; (1963): *Бајке југословенских народа*, Београд.
3. Латковић, Видо; (1967): *Народна књижевност*, Народна књига, Београд.
4. Лукић, Драган; (1960): *Бајка у животу детета*, Рад, Београд.
5. Марјановић, Воја; (1998): *Дечја књижевност у књижевној критици*, БМГ, Београд.
6. Ристић, Бранко; (2006): *Бајке*, Бистрица, Нови Сад.
7. *Речник књижевних термина*, Институт за књижевност, (1985); Нолит, Београд.
8. Смиљковић, Стана; (1975): *Књижевно-историјски процес*, Научна књига, Београд.
9. Црковић, Милан; (1986): *Дјечја књижевност*, Школска књига, Загреб.

Milena Nedeljković, Assitant
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

THE SIGNIFICANCE OF FAIRY TALES IN CHILDRENS LIVES

Summary: *The miraculous magic of fairy tale keeps attracting us with its complexity and wisdom, as if it is luring its readers – children by its magnetic forces. No matter how we can speak about it interms of ancient times, fairy tale can never be left uot from contemporary context - not only literary, but socral as well, and most of all-personal.*

Numerous theories on the origin of fairy tale and its ways of spreading, have come up with hot so reliable and completcly acceptable results. It seems that mans longing for fairy tale goes beyond the borders of famous researches and falls under the sphere of the philosophical and immanent, that wich is an inseparable part of every human being, appearing as a need that is to be satisfied, in particular if we are discussing man in terms of his spiritual elevation and education.

Our try to fathom the very essence of fairy tale, represents one modest attempt to provide answers to these questions, using many materials as a source.

Key words: fairy tale, myth, fantastic elements, reality, the miraculous.

Раиса Цветковић¹⁸

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ДЕФИНИЦИЈА ПОЈМОВА "СТИЛИСТИЧКИ ЕФЕКАТ" И "СТИЛИСТИЧКА ФУНКЦИЈА"

Апстракт: У раду се разматрају аспекти истраживања и дефиниције појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција", који су разрађени руским стилистама Левашовой, (1996); Арнольд, (1998); Винокур, (1999); Болдыревой, (2000); Скребнёвым, (2003). Напореда с тим у раду се расправља о питањима стилистичког значаја истражених појмова, разматра се њихова улога и деловање, а такође питања о класификацији одређених стилистичких појава. За дефиницију датог појма анализирамо конкретне стилистичке функције. У закључку представљена је кохерентна, по мишљењу истраживача, дефиниција појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција".

Кључне речи: стилистичка функција, стилистички ефекат, ецепијент.

Стање, у коме се налази данашња књижевна термнологија (лат. *Terminus* – термин, от лат. *Terminus* – предел, граница), њен *in status quo*, већ је дуже времена разлог за мноштво дискусија и полемика. Научни апарат науке о књижевности који се темељи на појму и његовој детерминацији, то јест терминологији, далек је од савршенства. Овакво дугогодишње стање немогуће је разрешити једним, свеобухватним решењем. Ситуација је још неповољнија и због тога, што испитујући књижевно дело у волумену његових суштинских вредности, креативностилских ентимона и садржаја уметничке средине, примењујући метод психостилистичке евокације искуства, користимо различите термине, стварајући у оквиру тога више клаузула, које мењају смисао термина, његове границе, при чему се коначна кохерентна верзија термина ни не назире.

Довољно практичну поделу, која се заснива на реалном стању у науци о књижевности, предложио је Светозар Петровић. (Petrović, 1972). Сагласно са његовом теоријом све термине у науци о књижевности можемо поделити на "чврсте" термине и "термине-индикаторе". Ако више људи под истим условима на исти начин употребљавају и разумеју један термин, он је онда "чврст". "Термини-индикатори" ће, напротив, само иницирати значење. (Petrović, 1972: 76)

Петар Милосављевић у "Методологији проучавања књижевности" (Милосављевић, 2000) сматра да "за функционисање појма треба имати у виду три основна елемента: његов обим, његов садржај и његов досег. Та три

¹⁸ raisa.cvetkovic@pr.ac.rs

елемента налазе се међу собом у дијалектичком односу. Од обима обухваћених објеката, који улазе у један појам, зависи и његов садржај и његов досег". (Милосављевић, 2000: 101) Уколико су појмови "стилистички ефекат" и "стилистичка функција" изложени сталним променама, они су само релативно постојани. Насупрот непроменљивим Платоновим идејама које су само "хипостазирани појмови" (Platon, 1970: 182) процес стварања појмова подразумева саобразност са Хегеловим виђењем појмова у "Феноменологији духа" (Hegel, 1974) и у "Науци логики" (Hegel, 1979), где Хегел третира појмове као "живе, трепераве, променљиве". (Hegel, 1979: 12)

Савремена наука логики препоручује разноврсан низ поступка, који се користе за изградњу термина "стилистички ефекат" и "стилистичка функција". Дакле, ћемо термине "стилистички ефекат" и "стилистичка функција" номиновати као *difiniendum* (детерминат), за који је неопходно пронаћи *difiniens* (детерминант). Одсуство детерминанта је препрека за научност и кохерентност термина и ствара његов атрибутивни облик, који је изграђен на основи спољашњих атрибутивних карактеристика. "Говорећи језиком логики, био би *difinitio attributiva*, што значи атрибутивна или случајна дефиниција, коју још можемо назвати и *difinitio nominalis* (спољашња дефиниција), зато што се темељи на спољашњим уочљивим карактеристикама".

За кохерентну детерминацију појама (*difiniendum*) неопходно је детерминирајуће појмове (*difiniens*) темељити на облигативним карактеристикама, од којих је једна суштинска дефиниција (*difinitio essentialis*). Такође у покушају да преиспитамо конвенционална тумачења користимо реалну дефиницију (*difinitio realis*).

Иако у научној литератури широко се употребљавају термини "стилистички ефекат" и "стилистичка функција", они још увек немају узално, општеупотребно опредељење. Потешкоће у истраживању и дефиницији "стилистичког ефекта" састоје у томе да проблем "стилистичког ефекта" паралелно са проблемом емоционалне реакције читаоца на рецепирани текст није искључиво лингвистички проблем. Он подразумева уношење елемената психологије говора у лингвистичко истраживање. Осим тога "стилистички ефекат" се локализује у психи индивидуе и представља јединствену појаву. Он подразумева стварање индивидуалних асоциација, индивидуалне језичке компетенције. Овде се улога стилистике испољава у откривању заједничког, колективно значајног. (Скребнџ, 2003: 27)

Истраживач В. Е. Ярнатовская "стилистички ефекат" дефинише као повећану експресивност саопштења – информације, високи ниво изражавања емоција, оцењивања делатности, стања и слично. (Ярнатовская, 2001: 159). Морамо да признамо да ће предложена дефиниција пре свега одражавати појам "афекат" него "ефекат".

Контрадикторно разумевање "стилистичког ефекта" налазимо код Л. М. Болдыревой: "стилистички ефекат је конкретна интелектуална и емоционална реакција рецепијента говорне поруке на употребљена језичка средства са одређеним стилистичким циљем". (Болдырева, 2000: 442).

Истраживач Ю. М. Скребнёв сматра да стилистички ефекат може окарактерисати јединицу фонетског и морфолошког нивоа, лексичку јединицу, синтаксичку конструкцију и јединицу семантичког плана- које скупа садрже стилистичку вредност. Њих проучава "стилистика јединица", чије су компоненте: парадигматска фонетика, парадигматска морфологија, парадигматска лексикологија, парадигматска синтакса и парадигматска семасиологија. (Скребнёв, 2003: 78).

Сагласно са теоријом Р. Јакобсона стилистичка вредност ствара "ефект обманутих очекивања". (Јакобсон, 1979: 110). Колокољцева Т. Н., анализирајући теорију истакнутог руског формалисте Р. Јакобсона, истиче да ову тезу можемо формулисати уопштено: разматрамо "ефект обманутих очекивања" као "нешематичан догађај" (Колокољцева, 1997: 34), то јест као ефекат повећане информативности у оквиру форме. Сматрамо да је овде садржана општа карактеристика реакције људске психе на позитивну стилистичку вредност. Суштина стилистичке вредности састоји у пројектовању прихваћене јединице на одређени члан општејезичког система, то јест у одређивању позиције, коју заузима дата јединица у систему језика. Конотација језичких средстава подразумева свеобразне "етикете", које садрже податке о тим јединицама, то јест њихове координате и њихове "адресе" у језичком систему.

Сагласно са мишљењем Ю. М. Скребнёва, реакција рецепијента на многобројна коришћена средства условљена је њиховим обимом информативности, сконцентрисана у конотацијама и представљена у формама тих језичких јединица. (Скребнёв, 2003: 188). У овом контексту "стилистички ефекат" се може дефинисати као типизирана емоционална реакција рецепијента, која се формира захваљујући стилистичком значењу коришћених језичких јединица.

Упоредо с тим, "стилистички ефекат" не формира се са језичком јединицом као таквом, нити фактом њене присутности, нити фактом њене адекватности или неадекватности денотату, већ фактом заједничке локације и корелативности у тексту дате јединице са другим јединицама. У зависности од карактера њихове корелативности издваја се одређени тип стилистичке појаве. Истраживање ових феномена спроводи синтагматска фонетика, синтагматска морфологија, синтагматска лексикологија и синтагматска синтакса – стилистичке дисциплине, које истраживачи (Азнаурова, (1995); Арнольд, (1999); Винокур, (1999); Левашова, (2000); Скребнёв, (2003)) дефинишу као "стилистика доследности".

Кохерентну класификацију стилистичких појава спречавају вишедимензионалне стилистичке појаве – фигуре, у чијем стварању учествују компоненте двеју и више нивоа. На пример "zevgma" (lat: скуп) подразумева скупину речи, који су, иако врло специфичне у синтаксичком смислу стварају стилистички ефекат не на синтаксичком, већ на семантичком плану.

Дакле, могуће је потврдити теоријске поставке о присутности стилистичких ефеката различите природе. Могућност присутности одређених стилистичких ефеката пре свега је аплицирана у језичкој јединици (стилистички ефекат у овом

случају на неки начин представља другу страну стилистичког значења), док се други стилистички ефекти појављују се као резултати заједничких локација језичких јединица. Такође, можемо претпоставити, да је и у једном и у другом случају стварање таквих јединица непредвиђено за реципијента.

Упоредивши количину стилистичких ефеката, који су уочили истраживачи (ефекти: лажног, појачаног, потврђеног очекивања, хумористични, комични, иронични ефекти; ефекат суделовања, пародирања, пародије и слично), уочавамо да називи нису повезани са конструкцијом израза или текста, већ са његовим садржајем.

Дефинисање "стилистичког ефекта" са аспекта "стилистичког утиска" отвара могућност остваривања његове везе са "стилистичком функцијом". Стварање "стилистичког ефекта" разматра се као стилистичка функција језичких јединица. Другачије речено, "стилистички ефекат" се може интерпретирати као аналогни стилистичке функције од стране реципијента. У делокругу проблема Т. Н. Колокољцева стратификује функцију "умолчанија" (прећуткивања) на ефекте психологизације, колоквијализације, интенсификације, реминисценције и имплицативне номинације. (Колокољцева, 1997: 36)

Проблемом дефиниције појма "стилистички ефекат" бави се монографија Т. Г. Винокур *"Закономерности стилистического использования языковых единиц"*. (Винокур, 1999). Аутор разматра опозициони низ *стилистички задатак – стилистички ефекат*. Стилистички задатак дефинише се као изражајна намера говорника, која нам је приказана у изразу, конкретизованим лингвистичком анализом састава датог израза и где следи објашњење уз помоћ фактора повезаних са друштвеним функционисањем језика. (Винокур, 1999: 36).

Истраживач запажа да, као прво, са аспекта унутарјезичких и ванјезичких фактора, који се уједињавају у делатности конструисања стилистички значајног изражавања, уочава се централна опозиција: стилистичко значење – стилистички (експресивни) задатак - као главне представнике језичког и ванјезичког плана. У оквиру истраживања овог проблема главна улога им припада због више разлога. Један од њих је да стилистичко значење представља инваријантну ознаку остваривања стилистичког (експресивног) задатка.

Као друго, стилистички (експресивни) задатак разматра се у својству ванвизуелне интрадукције – као полазна тачка за језичко – стилистичку селекцију у изразима. С аспекта лингвистичке анализе – то је (у оквиру ванвизуелне интрадукције) завршетак, и ми се њему обраћамо у последњем тренутку, изједначавајући га са реалним завршетком датог одломка говорне комуникације – стилистичким ефектом: стилистички задатак остварује се ради стилистичког ефекта. У исто време стилистички ефекат не одговара увек стилистичком задатку, и може му бити контрадикторан. И "стилистички ефекат" и "стилистички задатак" су представници "ванјезичког плана" (Винокур; Хованская; Азнаурова, 1999). У том случају, када стилистички задатак ствара разнолики "језички план", онда је и стилистички ефекат условљен "језичким планом", то јест стилистичким значењем језичких средстава. *Дакле,*

стилистички ефекат је психолошки резултат коришћења језичких средстава, која владају стилистичким значењем и стилистичком функцијом.

Одређујући појам "стилистичка функција" и анализирајући стилистичке функције налазимо се у ситуацији "зачараног круга" (Матвиевская, 1998: 16), јер за одређивање датог појма неопходно је анализирати конкретне стилистичке функције, а за истраживање стилистичких функција неопходно је користити кохерентни појам "стилистичка функција".

Различити аспекти истраживања узајамног односа појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција" представљени су у радовима: Хованская, З. И. (2001): *Стилистика русского языка*; Азнаурова, Е. С. (2004): *К вопросу о природе стилистической функции языка*; Арнольд, И. В. (1998): *О стилистической функции. Вопросы теории английского и русского языков*; Болдырева, Л. М. (2000): *К вопросу функционально- стилистической характеристики фразеологических единиц*; Винокур, Т. Г. (1999): *Закономерности стилистического использования языковых единиц*; Колокольцева, Т. Н. (1997): *Изучение стилистических эффектов, обусловленных конструктивной незавершённостью высказываний*; Ярнатовская, В. Е. (2001): *Выражение стилистического эффекта в русской разговорной речи.*

Наведемо низ дефиниција појма "стилистичка функција". (Питања о различитим погледима на узајамни однос комуникативне функције и стилистичке функције не улазе у оквир нашег истраживања.)

1. Стилистичка функција говорног средства условљена је његовом језичком суштином и представља актуализацију одређеног својства, значења дате говорне поруке, која се реализује у одређеном делу уметничког текста са циљем да се постигне одређени изражајно- уметнички ефекат ; (Матвиевская, 1998: 32)

2. Стилистичка функција (у ширем смислу) дефинисана је као јединствена (упоредо са неутралним начином изражавања) у сваком јединичном изражавању одређена усмереност језичких средстава са циљем постизања различитих ефеката, а да би се сачувао општи интелектуални садржај исказа; уз то се појам "интелектуално" разматра као садржај, који се односи на објективни садржај саопштења (мисаони, логички аспект) у одвајању од садржаних у њему емоционално - проценивачких слојева; (Азнаурова, 2004: 7)

3. Стилистичка функција дефинисана је и као *улога језичких средстава распоређених* на одређени начин са циљем постизања (у сваком конкретном случају) различитих ефеката акта комуникације. У говору се то третира као начин организације саопштења – говорне поруке; (Брук, 1998: 11)

4. Дефиниција стилистичке функције као намене одражава широки прилаз, који се сматра општелингвистичким. У уском смислу појам стилистичка функција третира се као "коришћење елемената за изражавање или распознавање одређеног значења". То значење је додатна (предметно – логичком садржају израза) стилистичка информација, чији конкретан садржај опредељује карактер стилистичке функције; (Левашова, 1996: 112)

5. Стилистичка функција разматра се као идејно деловање на целокупну личност читаоца, а не само на његово логичко мишљење (Арнольд, 1998: 11). Такође она делује изражајним потенцијалом узајамне делатности језичких средстава у тексту, који обезбеђује трансформацију (заједно са предметно - логичким садржајем текста) експресивне, емоционалне, оценивајуће и естетске информације, инвестиране у њему. (Арнольд, 1998: 19). Интелектуално читање текстова састоји од друштвено типичних и у простору и времену издиференцираних појединачних читања, која су могла бити стварна или само виртуелна, дакле потврђена или изведена од једног тотализирајућег метајезика. Специфичне књижевне склоности и мишљења читаоца сусрећу се са пољем читања, (које се издваја из текстовног простора), то јест са простором повезивања формалних елемената текста, из кога потичу многобројна значења.

6. Хованская З. И. издваја три својства стилистичке функције: неексплицитност, акумулација и ирадијација. (Хованская, 1998: 91) Неексплицитност се састоји у томе да се стилистичка функција може ослањати не само на денотативна, већ и на конотативна значења слова, слова и конструкција. Акумулација се састоји у томе да су одређени мотиви, расположења, осећаји представљени у уметничком делу не појединачно, већ целокупном конвергенцијом. Ирадијација се састоји у томе да настала стилистичка функција у једном делу текста може да се одражава у другом делу текста, у којем је она већ одсутна, али још увек делује као макроконтекст.

Наведена опредељења сведоче да истраживачи неједносмерно детерминирају и диференцирају стилистичку функцију: као актуализацију одређених језичких средстава, као њихову усмереност, намену, као деловање тих језичких средстава на реципијента. Ипак, сматрамо да актуализација (као и деловање) је само једна од могућих реализација стилистичке функције одређене језичке јединице.

Сагласно са мишљењем истраживача (Јрнатовская, 2001: 56) актуализација и деловање одређени су, пре свега конотативним значењем језичких средстава где запажамо да стилистичка функција може бити створена и на основу неутралних средстава језика због њихове семантичке специфичности. Констатовано је да је стилистичка функција повезана са конотативним значењем језичких јединица. Уколико је избор стилистичких средстава условљен стилистичким задатком, стилистичка функција се може разматрати као друга страна стилистичког задатка, који подразумева њену реализацију са аспекта адресара говора.

Еклектицизам дефинисања је носилац терминолошке дезоријентације, који иако оставља утисак аморфности, сви ове дефиниције су на неки начин истините јер откривају стварне, присутне одређене стране појмова.

Ослањајући се на предходно наведене дефиниције прецизирамо појам, узимајући у обзир превасходно конкретне факторе, који представљају основу за дефиницију. Ови реални фактори могу бити организовани као сложени систем, са сложенем мрежом узајамних контаката, са компликованим комуникацијским начином спољашњег и унутрашњег контакта. (Антанасијевић, 2005: 35)

Сумирајући све досад изложено сматрамо да су најкохерентније следеће дефиниције појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција":

Стилистички ефекат је "стилистички утисак", који се ствара код реципијента као резултат појаве непредвиђеног (неутралног или стилистички обојеног) елемента, који условљава посебну смисаону организацију говорне поруке.

Стилистичка функција се састоји од различито распоређених средстава језика, која владају стилистичким значењем, у реализацији конкретног стилистичког задатка.

При свођењу резултата истраживања и дефиницији појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција" издвајају најзначајнији моменти који чине "чворишта" истраживања, чија је вредност не само у решењу (и решавању) посебних, уских проблема, већ и у томе што они обележавају правац и циљеве даљег истраживања предмета.

У раду се расправља о питањима стилистичког значаја појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција", разматра се њихова улога и деловање, а такође питања о класификацији стилистичких појава. Савремена наука логике препоручује разноврсан низ поступка, који се користе за изградњу термина "стилистички ефекат" и "стилистичка функција". Иако у науци о књижевности широко се употребљавају дати термини, они још увек немају узурално, општеупотребно опредељење. Напоредо с тим у раду разматрају се аспекти истраживања и дефиниције појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција", који су разрађени руским стилистама Левашовой, (1996); Арнольд, (1998); Винокур, (1999); Болдыревой, (2000); Скребнёвым, (2003). У закључку представљена је кохерентна, по мишљењу истраживача, дефиниција појмова "стилистички ефекат" и "стилистичка функција".

ЛИТЕРАТУРА

1. **Азнаурова, Е. С. (2004):** *К вопросу о стилистической функции языка* // Сб. науч. тр., Вып. 73, МГПИИЯ им. М. Тореца.
2. **Антанасијевић, И. А. (2005):** *Пејзаж у руској и српској народној епизи*, Ниш, Просвета.
3. **Болдырева, Л. М. (2000):** *К вопросу функционально- стилистической характеристики фразеологических единиц* // Ученые записки МГПИИЯ им. М. Тореца, Т. 42, Москва, Прогресс.
4. **Колокольцева, Т. Н. (1997):** *Изучение стилистических эффектов, обусловленных конструктивной незавершённостью высказываний* // Теоретические и прикладные аспекты речевого общения, Научно – методологический бюллетень, № 3, Красноярск Ачинск.
5. **Левашова, В. А. (1996):** *Лингвистическая природа и функционирование стилистических приёмов*, Москва, Просвещение.
6. **Милосављевић, П. (1989):** *Методика проучавања књижевности*, Нови Сад, Треник.

7. **Скребнёв, Ю. М. (2003):** *Очерк теории стилистики*, Горький, Народное образование.
8. **Ярнатовская, В. Е. (2001):** *Выражение стилистического эффекта в русской разговорной речи* // Теория и практика лингвистического описания разговорной речи, Респ. сб. науч. тр., Горький, Прогресс.

Раиса Цветкович

Факультет начальных классов в Призрен – Лепосавич

ЗНАЧИМОСТИ ПОНЯТИЙ "СТИЛИСТИЧЕСКИЙ ЭФФЕКТ" И "СТИЛИСТИЧЕСКАЯ ФУНКЦИЯ"

Резюме: В работе рассматриваются вопросы о стилистической значимости понятий "стилистический эффект" и "стилистическая функция", определяется их роль и воздействие, а также вопросы о затруднении классификации стилистических явлений. Современная логика предлагает ряд поступков для дефиниции понятий "стилистический эффект" и "стилистическая функция". Хотя в научной литературе широко используются исследуемые понятия, они всё ещё не имеют общеупотребительного определения. Вместе с тем в работе затронуты некоторые аспекты исследования и определения понятий "стилистический эффект" и "стилистическая функция", которые разработаны русскими стилистами Арнольд И. В., Болдыревой Л. М., Винокур Т. Г., Левашовой В. А., Сребнёвым Ю. М. и другими исследователями. В заключении предложены целесообразные, по мнению исследователей, определения понятий "стилистический эффект" и "стилистическая функция".

Ключевые слова: стилистическая функция, стилистический эффект, реципиент.

ТРЕЋИ ДЕО
ПРИРОДНО - МАТЕМАТИЧКЕ НАУКЕ

Проф. др Алија Мандак¹⁹
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**ЈЕДНА КОНСТРУКЦИЈА
ПОЉА РАЦИОНАЛНИХ БРОЈЕВА**

Апстракт. У раду се, полазећи од интегралног домена целих бројева конструише поље рационалних бројева као поље разломака домена целих бројева. Доказује се да је конструисано поље разломака најмање поље које садржи интегрални домен целих бројева. Овај домен се изоморфно потапа у своје поље разломака тако да се са апстрактне тачке гледишта сваки цео број идентификује са разломком чији је именилац један.

Кључне речи: број, скуп, пресликавање, инјекција, хомоморфизам, изоморфно потапање, интегрални домен, поље.

1. ИНТЕГРАЛНИ ДОМЕН ЦЕЛИХ БРОЈЕВА

Адитивни групоид $(N, +)$ скупа природних бројева је комутативна полугрупа али без неутралног елемента. Да би та полугрупа била са неутралним елементом скуп N се проширује тако што му додајемо нулу (0) која има следећу особину:

$$x + 0 = 0 + x = x, (x \in N).$$

Дакле, 0 је неутрални елемент за сабирање у скупу $N_0 = N \cup \{0\}$. Структура $(N_0, +)$ је комутативна полугрупа са неутралним елементом 0 . У овој полугрупи нема сваки број супротни. Да бисмо ово постигли сваком природном броју $n \in N$ придружимо њему супротан $-n$ са особином

$$n + (-n) = (-n) + n = 0.$$

Тако се добија скуп Z свих целих бројева који садржи све природне бројеве (позитивне целе), нулу и све негативне целе бројеве.

¹⁹ alija.mandak@pr.ac.rs

$$\begin{aligned} Z = N \dot{\cup} \{0\} \dot{\cup} (-N), \quad N = \{1, 2, 3, \dots, n, n+1, \dots\}, \\ -N = \{-n \mid n \in N\} = \{-1, -2, -3, \dots, -n, -(n+1), \dots\}. \end{aligned}$$

У скупу Z се дефинишу операције сабирање и множење целих бројева тако да су оне сагласне са истим операцијама дефинисаним у скупу N свих природних бројева. Ово значи да ако цели бројеви $m, n \in N$ онда збир $n + m$ и производ $n \times m$ се дефинишу исто као у скупу N .

1.1. Теорема. Структура $(Z, +, \times)$ тј. скуп Z свих целих бројева са операцијама сабирање (+) и множење ($\cdot$) је асоцијативни и комутативни прстен са јединицом без делитеља нуле (тј. интегрални домен).

1.2. Дефиниција. Структура $(Z, +, \times)$ зове се **интегрални домен целих бројева**.

2. ПОЉЕ РАЦИОНАЛНИХ БРОЈЕВА

Дајемо дефиницију количника два цела броја и објашњење да за било која два цела броја њихов количник не мора постојати.

2.1. Дефиниција. Количник два цела броја $a, b \in Z$ (ако постоји) је цео број $c \in Z$ такав да је

$$c \times b = a.$$

Објаснимо да, на пример, количник бројева 5 и 3 не постижи. Прво, количник не може бити негативан јер је производ негативног броја и броја 3 негативан па не може бити 5. Даље, количник не може бити 0, 1, 2, и 3 што се проверава непосредним множењем ових бројева са 3. На крају, количник C не може бити већи од 3 јер ако је $c > 3$, онда $c \times 3 > 3 \times 3$, тј. $c \times 3 > 9$, тј. не може бити 5.

Исто тако, количник целог броја $a \neq 0$ и броја 0 не постоји. Заиста, ако количник C постоји онда је $c \times 0 = a$ што није могуће јер је по дефиницији множења у скупу Z $c \times 0 = 0$ за сваки $c \in Z$. Због ове особине каже се да дељење нулом није могуће.

По дефиницији множења у скупу Z је $c \times 0 = 0$ за сваки $c \in Z$. Ово значи да је количник $0 : 0$ било који цео број $c \in Z$ тј. није једнозначно одређен. Због ове особине каже се да дељење 0 са 0 није једнозначно одређено.

Ако количник два цела броја $a, b \in Z$ постоји онда се каже да је **број a дељив бројем b** или **b је фактор у a** .

Да би операција дељење са бројевима различитим од 0 била потпуно дефинисана скуп Z проширујемо тако што му додајемо све разломке $\frac{p}{q}$ где су $p, q \neq 0$ узајамно прости цели бројеви.

2.2. Дефиниција. Рационални бројеви су парови узајамно простих целих бројева p, q , где је $p \neq 0$, записаних у виду $\frac{p}{q}$ (црта замењује знак операције дељење).

Ако су рационални бројеви дати као парови узајамно простих целих бројева онда једнакост рационалних бројева се дефинише овако:

$$\frac{p}{q} = \frac{r}{s} \hat{=} pq = rs.$$

У случају $q = 1$ однос $\frac{p}{1}$ дефинише цео број p представљен количником дељења броја p са 1. Дакле цели бројеви су специјални случајеви рационалних бројева. Ако је $q \neq 1$ и p, q узајамно прости онда у скупу Z свих целих бројева p није дељиво са q , и однос $\frac{p}{q}$ раније није био дефинисан. Отуда овакви рационални бројеви нису цели.

Скуп свих рационалних бројева означава се са Q . Из претходног разматрања следи да је

$$N \subset Z \subset Q.$$

У скупу Q се дефинишу операције сабирање и множење рационалних бројева тако да су оне сагласне са истим операцијама дефинисаним у скупу Z свих целих бројева. Ово значи да ако цели бројеви $p, q \in Z$ онда збир $p + q$ и производ $p \cdot q$ се дефинишу исто као у скупу Z .

2.3. Теорема. Структура $(Q, +, \cdot)$ тј. скуп Q свих рационалних бројева са операцијама сабирање (+) и множење ($\cdot$) је поље.

2.4. Дефиниција. Структура $(Q, +, \cdot)$ зове се **поље рационалних бројева**.

3. КОНСТРУКЦИЈА ПОЉА РАЦИОНАЛНИХ БРОЈЕВА

Полазимо из изграђеног интегралног домена Z . На скупу

$$S = \{(a, b) : a \in Z, b \in Z \setminus \{0\}\}$$

дефинишимо релацију $\sim$ на следећи начин:

$$(a, b) \sim (c, d) \hat{=} ad = bc.$$

Проверимо да је $\sim$ релација еквиваленције на скупу S . Очигледно да је $\sim$ рефлексивна и симетрична релација. Проверимо транзитивност. Нека је $(a, b) \sim (c, d) \sim (e, f)$. Тада је $ad = bc$ и $cf = de$. Одавде се добија $adf = bcf = bde$ и даље (јер d није дилац нуле) $af = be$; ово и значи $(a, b) \sim (e, f)$. Нека K означава фактор – скуп $S / \sim$ и нека је $[a, b]$ класа еквиваленције елемента $(a, b) \in S$, тј.

$$[a, b] = \{(x, y) | (x, y) \in S, (a, b) \sim (x, y)\}.$$

У скупу K дефинишимо операције $+$ (сабирање) и $\cdot$ (множење) на следећи начин:

$$[a, b] + [c, d] = [ad + bc, bd]; \quad [a, b] \times [c, d] = [ac, bd].$$

Операције су добро дефинисане, тј. не зависе од избора представника у класама (већ од самих класа). Проверимо прво да је сабирање добро дефинисано. Нека је $[a, b] = [a_1, b_1], [c, d] = [c_1, d_1]$, тј. нека је $ab_1 = a_1b$ и $cd_1 = c_1d$. Тада је, дакле,

$$ab_1dd_1 = a_1bdd_1, cd_1bb_1 = c_1dbb_1$$

и даље

$$ab_1dd_1 + cd_1bb_1 = a_1bdd_1 + c_1dbb_1.$$

Уважавајући ове једнакости сада се лако проверава да је

$$[a, b] + [c, d] = [a_1, b_1] + [c_1, d_1].$$

Множење је добро дефинисано. Заиста, нека је $[a, b] = [a_1, b_1], [c, d] = [c_1, d_1]$, тј. нека је $ab_1 = a_1b$ и $cd_1 = c_1d$. Тада је, дакле,

$$ab_1cd_1 = a_1bdc_1.$$

Уважавајући ове једнакости сада се лако проверава да је

$$[a, b] \times [c, d] = [a_1, b_1] \times [c_1, d_1].$$

Даље се лако утврђује да је K поље. Класа $[0, b], b \neq 0$, је нула $[c, c], c \neq 0$ је јединица у K ; супротан елемент за $[a, b] \in K$ је $[-a, b]$, а за $[c, d], c \neq 0$, инверзни елемент је $[d, c]$.

Покажимо да је K проширење од Z , тачније да се Z може изоморфно потопити у поље K . Ради тога посматрамо пресликавање

$$j : Z \rightarrow K, \quad j(a) = [a, 1], a \in Z.$$

Како је $(a, 1) \sim (a_1, 1) \hat{=} a = a_1$ следи да је j инјекција. j је хомоморфизам (тима и мономорфизам) јер за произвољне $a, b \in Z$ важи

$$j(a + b) = [a + b, 1] = [a, 1] + [b, 1] = j(a) + j(b), \\ j(ab) = [ab, 1] = [a, 1] \times [b, 1] = j(a) \times j(b).$$

Дакле, $a \in Z$ може се идентификовати са класом $[a, 1] \in K$.

3.1. Дефиниција. Поље K конструисано у претходном примеру назива се *поље разломака интегралног домена Z целих бројева*. Управо то поље K је *поље рационалних бројева Q* .

Претходно се сада може исказати у облику теореме.

3.2. Теорема. За интегрални домен Z целих бројева постоји поље рационалних бројева Q које га садржи.

Докажимо сада да је поље Q разломака интегралног домена Z целих бројева најмање поље које садржи Z у смислу да ако је L произвољно поље које садржи Z , тада пресек $\bar{K}$ свих подпоља од L која садрже Z јесте подпоље од L изоморфно пољу разломака Q .

Како поље $\overline{K}$ садржи Z , то за сваки $a, b \in Z$, постоји $r \in \overline{K}$ који је решење једначине $ax = a$. Нека је $r = ab^{-1}$. Предпоставимо да је r такође решење једначине $b_1y = a_1$. Тада имамо $b_1ab = a_1$, тј. $a_1b = b_1a$. Јасно, обрат такође важи, односно

$$ab_1 = a_1b \hat{=} ab^{-1} = a_1b_1^{-1}.$$

Дефинишимо пресликавање

$$f : Z \setminus \{0\} \rightarrow \overline{K}, \quad f(a, b) = ab^{-1}.$$

Ако је $(a, b) \sim (a_1, b_1)$ у смислу претходно разматране еквиваленције, онда је $ab_1 = b_1a \hat{=} ab^{-1} = a_1b_1^{-1}$, па је $f(a, b) = f(a_1, b_1)$. Тако f индукује пресликавање $\overline{f} : Q \rightarrow \overline{K}$ дефинисано са

$$\overline{f}([a, b]) = f([a, b]) = ab^{-1}.$$

Очигледно, $\overline{f}$ је инјекција. Али $\overline{f}$ је и хомоморфизам. Заиста за $[a, b], [c, d] \in Q$ је

$$\overline{f}([a, b]) + \overline{f}([c, d]) = ab^{-1} + cd^{-1} = add^{-1}b^{-1} + cbb^{-1}d^{-1}$$

И слично

$$\begin{aligned} \overline{f}([a, b]) \times \overline{f}([c, d]) &= ab^{-1}cd^{-1} = ac(bd)^{-1} = f(ac, bd) = f([a, b] \times [c, d]) \\ &= \overline{f}([a, b]) \times \overline{f}([c, d]) = ab^{-1}cd^{-1} = ac(bd)^{-1} = f(ac, bd) = \overline{f}([a, b]) \times \overline{f}([b, d]). \end{aligned}$$

Слика $\overline{f}(Q)$ је подпоље од Q и садржи Z , па како је $\overline{K}$ најмање поље са том особином, следи $\overline{f}(Q) \subseteq \overline{K}$.

Дакле доказана је следећа теорема.

3.1. Теорема. Ако је Z интегрални домен целих бројева, тада свако поље K које садржи Z садржи и најмање подпоље које садржи Z . То потпоље је изоморфно пољу разломака Q интегралног домена Z целих бројева.

Класа $[a, b]$ означава се разломком $\frac{a}{b}, b \neq 0$. Интегрални домен Z целих бројева се изоморфно потапа у Q пресликавањем $a \mapsto \frac{a}{1}$. Сваки цео број a идентификује се са разломком $\frac{a}{1}$. Сваки рационалан број $x \in Q$ је облика $x = \frac{a}{b}, a, b \in Z, b \neq 0$.

4. ЗАКЉУЧАК

Полазећи од интегралног домена $\mathbf{Z}$ целих бројева конструише се поље рационалних бројева $\mathbf{Q}$ као поље разломака домена $\mathbf{Z}$. Уместо домена $\mathbf{Z}$ може се посматрати произвољан домен $\mathbf{R}$ и на сличан начин се конструише поље разломака $\mathbf{K}$ произвољног домена $\mathbf{R}$.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белоусов, В. Д. (1971): *Алгебраические сети и квазигруппы*, Кишинёв.
2. Чупона, Г. Трпеновски, Б. (1973): *Предавања по алгебра II*, Универзитет во Скопје, Скопје.
3. Ляпин, Е. С. Евсеев, А. Б. (1974): *Алгебра и теория чисел*, Просвещение, Москва.
4. Kočinac, Lj. Mandak, A. (1996): *Algebra II*, Univerzitet u Prištini, Priština.
5. Kurepa, S. (1971): *Uvod u matematiku*, Tehnička knjiga, Zagreb.
6. Mandak, A. (2005): *Osnovi nastave matematike sa zbirkom zadataka*, Učiteljski fakultet u Prizrenu-Leposavić, Leposavić.
7. Mijajlović, Ž. (1993): *Algebra 1*, MILGOR, Beograd, Moskva.

Alija Mandak, Ph.D., Associate Professor
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

A CONSTRUCTION OF THE RATIONAL NUMBERS FIELD

Summary: *Having started from the integral domain of integers a field of rational numbers is constructed as a field of fractions of the integes domain. It is proved that the constructed field of fractions is the smallest field which contains integral domain of integers. This domain is isomorph embodied into its field of fractions, thus from an abstract point of view each integer is identified with fraction whose demonitor is one.*

Key words: number, set, injection, homeomorphism, isomorphism, integral domain, field.

Доц. др Ваит Д. Ибро²⁰
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

УЛОГА И ЗНАЧАЈ ЗАНИМЉИВЕ МАТЕМАТИКЕ

Апстракт: *Почетна настава математике је прва карика у организованом процесу математичког образовања. Зато, ставови о математици формирану у тој фази прате ученика током школовања. Учење математике не сме се сводити само на школски програм већ и на друге организоване видове наставе који доприносе раном буђењу интереса за математику.*

Рад говори о улози и значају садржаја занимљиве математике да код ученика упали и рапламсава варницу интереса за математику.

Кључне речи: настава математике, занимљива математика, игре.

Када би се учење математике сводило само на школски програм, онда би она у великој мери била сувопарна и апстрактна, па би као таква још мање била омиљена код ученика. Будући да је почетна настава математике прва карика у организованом процесу математичког образовања, то и ставови о математици формирану у тој фази прате ученике током школовања. Најзначајнији фактор који утиче на однос ученика према настави математике и математици је интересовање за њу.

Основна питања везана за развој интересовања за математику су:

- § како побудити то интересовање и
- § како развијати и одржавати га?

Постоји многи примери из историје математике који указују на тренутак када се, код многих математичара, упалила варница интересовања за математику. Зато математику чине и великани математичке мисли, анегдоте о њима, теореме и проблеми који се везују за њихова имена, задаци интересантног садржаја или занимљивог начина решавања и неочекиваних решења.

Значи, почетна искра интересовања за математику може бити сасвим случајна, али даљи развој интереса мора бити организован и одржив током дужег временског периода. Зато, поред наставе, која кроз своје различите облике највише доприноси буђењу интереса за математику, постоје садржаји и активности који утичу на појачавање тог интереса.

²⁰ vajtgora@gmail.com

Подстицање интереса за математику успешно се остварује садржајима занимљиве математике. Улога њених садржаја састоји се у наставку продубљивања и проширивања мисаоног процеса и омогућавање ученицима да:

- § *испоље и развијају математичке способности,*
- § *продубљују и проширују математичка знања,*
- § *комплексније приступају усвајању математичких садржаја,*
- § *формирају начини поглед на свет,*
- § *развијају способности логичког мишљења и расуђивања,*
- § *стваралачки и креативно мисле и*
- § *самостално стичу нова математичка знања.*

Садржаји занимљиве математике су најчешће математичке игре, трикови, загонетке, магични квадрати, занимљива геометрија, ребуси итд. У основи свих наведених садржаја су задаци различите садржине који помажу сагледавању и реализацији циљева и задатака наставе математике. Ти садржаји су резултат примене математике у свакодневном животу. Својим занимљивим садржајем, интересантним начином решавања, указивањем на привлачна својства бројева и геометријских фигура, олакшавају стицање знања и јачају интерес за самосталним математичким образовањем. Истовремено, подстичу креативност и слободу духа и доприносе популарисању и ширењу интересовања за математку и свет око нас. Садржаји повезују математичку теорију и емпиријску праксу па ученици помоћу њих:

- § *стичу знања неопходна за разумевање квантитативних и просторних односа и законитости у разним појавама у природи, друштву и свакодневном животу,*
- § *развијају математичку радозналост у посматрању и изучавању природних бројева.*

Са друге стране, ти садржаји показују да:

- § *човек управља природом и собом, при чему му у томе математика несебично помаже,*
- § *математика није само у формулама, него је она у процесу размишљања, чиме се долази до формула,*
- § *најбољи начин да се нешто научи јесте да се то самостално открије.*

На крају треба нагласити да коришћење садржаја занимљиве математике у настави математике треба да има циљ и меру. Није добро ако ученици на основу ових садржаја стекну криву слику о математици као о врсти забаве. Настава математике има свој систем и степен организације, па ће и сви облици активности бити у тим оквирима а у функцији учења. На тај начин се остварују услови и подстичу ученици за математику.

Наводимо неке садржаје занимљиве математике који доприносе решавању важног питања наставе – развој интереса за математику.

МАГИЧНИ КВАДРАТИ

Ради утврђивања сабирања природних бројева могу се користити магични квадрати. Под магичним квадратом подразумева се квадрат подељен на 3×3 , 4×4 , 5×5 , итд. мањих квадрата, у којима се уписују природни бројеви, тако да су збирови бројева по редовима, колонама и дијагоналама исти.

Пример: "Архимедов" турнир

У пољима квадрата 3×3 били су уписани природни бројеви, тако да образују магични квадрат. Нека поља су затим обрисана. Остао је број 24 у доњем десном углу, број 15 у централном пољу и број 9 десно од њега. Открити бројеве који су обрисани.

Решење: Означимо са a број у горњем десном углу:

		a
	15	9
		24

Пошто се зна да је квадрат магични, можемо да закључимо да су сви збирови водоравно, усправно и дијагонално били једнаки, тј. износили су

$$24 + 9 + a = 33 + a.$$

Ако са x означимо број у доњем десном углу, он ће припадати и дијагонали па ће бити:

		a
	15	9
x		24

$$x + 15 + a = 24 + 9 + a,$$

одакле закључујемо да је $x = 18$, па је:

	15	9
18		24

Означимо сада са b број лево од броја 15:

y		
b	15	9
18		24

Аналогним закључивањем, најпре мора бити:

$$9 + 15 + b = 18 + b + y$$

А одавде следи да је $y = 6$.

Сада знамо читаву једну дијагоналу, тј.

6		
	15	9
18		24

Самим тим карактеристичан збир датог магичног квадрата, па се до коначног решења лако долази:

6	27	12
21	15	9
18	3	24

ЗАНИМЉИВЕ БРОЈЕВНЕ ЈЕДНАКОСТИ

Занимљиве бројевне једнакости представљају снажно средство за самостално откривање од стране ученика и проблемског су карактера са одређеном педагошком вредношћу.

Пример: Користећи се знацима аритметичких операција, прикажи сваки од бројева 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 са по четири 7.

Решење:

$$\begin{aligned} 1 &= 77 : 77 \\ 2 &= 7 : 7 + 7 : 7 \\ 3 &= (7 + 7 + 7) : 7 \\ 4 &= 77 : 7 - 7 \\ 5 &= 7 - (7 + 7) : 7 \\ 6 &= (7 \cdot 7 - 7) : 7 \\ 7 &= 7 + (7 - 7) : 7 \\ 8 &= (7 + 7 \cdot 7) : 7 \\ 9 &= 7 + (7 + 7) : 7 \\ 10 &= (77 - 7) : 7 \end{aligned}$$

МАТЕМАТИЧКЕ ПРИЧЕ

Овај садржај ствара проблемску ситуацију која ће заинтересовати ученике. Оне имају неки животни садржај и математичку ситуацију коју треба ученик да разреши а тиме долази до нових математичких знања.

Пример: Пре око 2000 година Кинески Цар добије на поклон слона. Чинило се да већег у царству није било. Дивећи се величини слона Цар затражи од свог министра да измере тежину слона.

Када је министар хтео да изврши цареву наредбу испоставило се да не постоји толико велика вага на коју би ставили слона. Тражили су по целом кинеском царству такву вагу али нису могли да је нађу. Тада се министар обратио мудрацима за помоћ, али ни мудраци ништа не смислише.

Све је то још више забринуло министра. Када више није знао коме да се обрати за помоћ, његов син – Цао Чунг затражи од оца да он покуша да изврши цареву наредбу.

Предложио је да слона доведу до реке и да га ставе у велики чамац. Министар нареди да се то одмах уради.

Када су увели слона у чамац дечак је обележио цртом, на спољној страни чамца, до које висине допире вода.

Након тога, по наређењу дечака, изведоше слона и у чамац почеше да убацују камење све док чамац не потоне до означене црте.

Цао Чунг је знао да је тежина камења иста као тежина слона, јер су и камење и слон потопило чамац до исте црте.

МАТЕМАТИЧКЕ ИГРЕ

Развоју математичког мишљења доприносе математичке игре. Оне код ученика развијају мисаоне операције анализу, синтезу, упоређивање, стваралачке способности, истрајност и социјализацију. За разумевање ових игара потребно је стрпљење и способност логичког мишљења.

Пример: "НИМ НА ШАХОВСКОЈ ТАБЛИ"

За ову игру је потребна шаховска табла. У игри се користе најмање две, а могу и свих 8 колона. На почетку игре фигуре се постављају у произвољна поља, с тим да беле буду са једне, а црне са друге стране табле. Слика показује један од могућих положаја фигура.

		♣		♣		♣	
♣							
					♣	○	
				○			
		○			○		
○							

Игру ћемо играти на 5 колона. Игру играју два играча наизменично. Један "води" беле, а други црне фигуре. Свака фигура може да се креће само по својој колони. Играч који је на потезу помера своје фигуре напред за произвољан број поља. Противничке фигуре не смеју да се прескачу, већ, ако се до њих стигне, кретање се зауставља и оне ту мирују. Победник у игри је онај играч

који одигра последњи потез. Изнета игра, заправо преставља игру "Ним". Једна гомилица из класичне игре "Ним", овде ће бити празна поља између противничких фигура у једној колони.

РЕБУСИ

Решавање математичких ребуса ученици боље памте математичке појмове и односе међу бројевима и аритметичким операцијама.

Пример: Дешифруј ребус:

$$\begin{array}{r} 23 \clubsuit \cdot 5 \clubsuit 4 \\ \clubsuit \clubsuit \clubsuit \\ + \clubsuit \clubsuit \clubsuit 0 \\ \clubsuit \clubsuit \clubsuit \clubsuit \clubsuit 4 \end{array}$$

Решење: $236 \cdot 504 = 118944$

Прво запажамо да последња цифра после множења а 4 једнака је 4, а да је средња цифра другог чиниоца 0, тј.

$$\begin{array}{r} 23 \clubsuit \cdot 504 \\ \clubsuit \clubsuit 4 \\ \clubsuit \clubsuit \clubsuit 0 \\ \clubsuit \clubsuit \clubsuit \clubsuit \clubsuit 4 \end{array}$$

Сада постоје две могућности: први чинилац се можда завршава цифром 1, а можда цифром 6 (јер смо множењем са 4 добили на крају цифру 4). Али, кад погледамо резултат множења те цифре са 5 и видимо да је добијена цифра 0, закључујемо да је последња цифра првог чиниоца цифра 6.

ЗАКЉУЧАК

Садржаји занимљиве математике представљају моћно средство за изазивање интелектуалне радозналости ученика. Како почетна настава математике представља прва карика у организованом процесу математичког образовања, то и ставови о математици формирану у тој фази прате ученике током школовања. Улога садржаја занимљиве математике састоји се у омогућавању ученицима да испоље и развијају способности логичког, стваралачког, креативног и самосталног математичког мишљења.

Коришћење ових садржаја треба да има циљ и меру јер настава математике има своју организациону структуру која остварује услове и подстиче ученике за математику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дејић, М., (1995): *Математичке игре*, Београд, Архимедес
2. Дејић, М., В., С., В., С., (2001): *Математика као игра*, Београд, Архимедес

-
3. Дејић, М., Е., М., (2003): *Методика наставе математике*, Јагодина, Учитељски факултет
 4. Симић, Б., (2003): *Сабери се и почни*, Деспотовац, Народна библиотека "Ресавска школа"
 5. Симић, Б., (1998): *То је та математика*, Деспотовац, Народна библиотека "Ресавска школа"
 6. Стошић-Миљковић, Д., М., Б., (2007): *Математички практикум*, Београд, Архимедес

Vait D. Ibro, Ph.D., University Senior Lecturer
Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE ROLE AND SIGNIFICANCE OF THE INTERESTING MATHEMATICS

Summary: *Begginsers' education from mathematics is the first link in organized process of mathematical education. Therefore, the attitudes about mathematics formed in this phase are following the student through the whole being at school. Learning of mathematics should not be led down only on the school program, but also on other organized forms of education which are contributing to early forming of the interest for mathematics.*

This work is concerning of the role and significance of the consists of interesting mathematics for lighting and inflaming the spark of the interest for mathematics.

Key words: interesting mathematics, games, riddles, rebuses.

Доц. др Синиша Г. Минић,²¹ дипл. инг.
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**„CLAROLINE LMS“ СИСТЕМ ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ
ЗАСНОВАНИМ НА PHP-У И MYSQL-У**

*Teaching should be such that what is offered is
perceived as a valuable gift and not as a hard duty*
(Подучавање треба бити такво да оно што је понуђено
учини вредним даром а не напорном дужношћу)
Albert Einstein

Апстракт: Овај рад описује Claroline систем за управљање учењем и његове карактеристике, којима можемо побољшати наставу.

Генерације које долазе помериће ове границе употребе технологије још даље. Зато је важно да већ сад почнемо педагошки, методички и наставно обликовати материјале кроз које ћемо те младе људе одгајити и едуковати за будућност темељену на информацијско комуникацијској технологији.

Claroline систем за управљање учењем један је од алата којим можемо унапредити наставу, школе, рад наставника и начин подучавања.

Једноставност употребе таквог алата чини га доступним и наставницима који нису компјутерски стручњаци, омогућавајући им веће фокусирање на квалитету наставе и наставних материјала него на технички део рада са таквим алатом.

Кључне речи: Claroline систем, LMS, PHP, MySQL, WEB, E-learning

У В О Д

Claroline је бесплатан Learning Management System; online систем за управљање учењем базиран на PHP-у и MySQL-у. Claroline је развијен на IPM-у – Institut de Pédagogie universitaire et des multimédias of the UCL, Université Catholique de Louvain, а даље се развија у сарадњи IPM-а и ECAM-а Institut Supérieur Industriel из Белгије.

Према једном од аутора Claroline, стварајући овај алат, циљ им је био омогућити наставницима да овладају технолошким алатима у педагогији и образовању, те слободу и креативност у имплементацији педагошких принципа²²

Назив Claroline долази од «**Classroom on line**».

²¹ sinisa.minic@pr.ac.rs

²² Lebrun M., http://www.claroline.net/e_learning_with_claroline.htm,

На тржишту данас постоји мноштво система за управљање учењем, велики број тих система је комерцијалан.

Claroline је open-source софтвер те се налази под GNU лиценцом. GNU лиценца (General public licence) осигурава слободу дељења и мењања таквог софтвера, чиме он постаје бесплатан за све своје криснике.

Claroline је компатибилан са Windows, Macintosh и Linux окружењем, тј. са свим системима који нуде могућност коришћења WEB прегледника.

За инсталацију Claroline на рачунару је потребно имати:

- WEB сервер (apache)
- PHP 4.3 или новији
- MySQL 3.23
- MTA (Mail transport agent)

CLAROLINE У НАСТАВИ ИНФОРМАТИКЕ

Наставник је онај који из понуђене материје мора одабрати градиво које ће кроз школску годину обрадити, осмислити план и програм и пронаћи начина да у датим условима ефикасност наставе буде оптимална.

Од наставног програма очекује се да кроз једну школску годину прође кроз основне алате за рад на рачунару (еквивалентно ECDL²³ курсевима – основна информатичка писменост заснована на употреби алата за обраду текста, прорачунских табела, програма за израду презентација, коришћења интернетом и рачунарску сигурност и евентуално програма за израду база података – већином употреба MS Office пакета).

Наставна целина која је обрађивана је употреба програма за обраду текста – MS WORD.

НА КОЈИ НАЧИН ЈЕ УПОТРЕБЉАВАН LMS?

Првобитно стање у настави рачунарства било је увелико одређено чињеницом да осим премало рачунара те табле и креде, није постојала никаква додатна опрема. Набавком пројектора омогућено је демонстрирање вештина (употребе алата у Wordu), а затим и давање задатака и практичних вежби ученицима.

Наставни циљеви обухватали су следеће:

- *научити (зависно од појединих наставних јединица) нпр. креирати нови документ, уносити и обликовати текст, умножити, премештати садржај, уметати и обликовати таблице, слике и дијаграме, сачувати документ, користити систем помоћу програма, итд.*
- *развијати способност уочавања и издвајања*
- *развијати способност повезивања претходних знања са новостеченим*

²³ ECDL – European Computer Driving Licence – међународно призната диплома којом се потврђује поседовање основних информатичких знања и вештина.

- *развијати брзину и упорност у раду*
- *развијати вештине рада на рачунару*

Пројектор је осим за демонстрирање послужио и за давање практичних задатака.

Како су задаци били дани у писаној форми, кретање кроз задатке наставник мора прилагођавати ученицима који различитом брзином савладавају задатке.

Коришћењем Claroline приказивања, сваки је ученик имао своје задатке. Тиме је ученик добио могућност да сам одређује темпо којим савладава грађу. Осим тога, наставник увек може припремити додатне, изазовније и сложеније задатке за напредније ученике који брзо и лако савладавају материју. Тиме се може осигурати да нема ученика који беспослено седи или су слободни јер су раније завршили.

С друге стране, вештији ученици се увек могу запослити тако да их наставник ангажује за помоћ спорим или неискуснијим колегама ученицима. Ту наставник треба опрезно надгледати рад, како не би дошло до ситуације у којој вештији ученик одрађује задатке и вежбе свога колеге. Осим вештина рада на рачунару, ученик кроз овај облик рада освештава и властиту способност социјализације, али и сам истовремено преузима улогу учитеља, а кроз тај процес такође учи и утврђује грађу.

Упркос чињеници да се данас готово у свакој кући може пронаћи рачунар, показало се да врло велики број ученика не разуме основне елементе рада рачунара.

Пример, од 30 ученика једног разреда, њих 25 редовно снима CD медије, али тек их 7 разликује мапу од датотеке, појам оперативног система и разлику између наредби Сачувај и Сачувај као.

Истовремено коришћење више програма показало се као новост великом броју ученика будући да их је велики део при коришћењу LMS-а за прелазак у прозор Worda редовно искључивао коришћени WEB прегледник у потпуности. Велика предност e-learning-а јесте управо његова географска флексибилност.

Премда та предност у средњошколској настави не долази у пуној мери до изражаја, ваља је споменути из два разлога. Прво, скромни потенцијал којим ова особина тренутно унапређује средњошколску наставу јесте могућност надокнађивања наставног градива или вежби с којих је ученик изостао. Наравно, уколико ученик нема приступ интернету од куће, ову предност не може искористити. Друго, информацијско-комуникацијска технологија толиком брзином постаје део човекове свакодневице, и питање је времена када ће постати немогуће функционисати без рачунара и приступа интернету, баш као што се десетак година раније догодило са телевизијом или телефоном.

Разред	Укупно ученика	Без свог рачунара	Поседује рачунар	% ученика без рачунара
I	25	4	21	16%
II	29	7	21	24%
III	23	5	19	22%
IV	29	11	18	38%

Табела 1. Подаци о поседовању рачунара ученика у једној средњој школи

Резултати приказани у **Табели 1.** показују да у сваком разреду превладавају ученици који поседују свој рачунар.

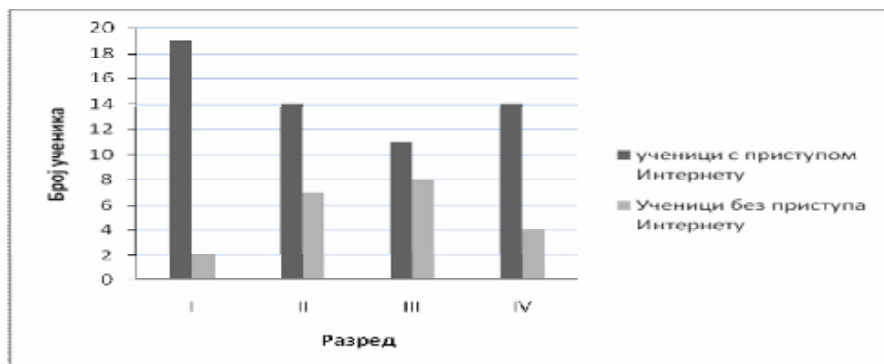
У многим породицама данас већ јесте тако, али чињеница остаје да одређени број ђака нема рачунар код куће, па тако ни приступ интернету. Засад.

За очекивати је да ће се тај број смањивати, него, док постоји одређен број таквих ученика, треба пазити да се кроз наставу и евалуацију не занемарују њихови радни услови.

Допушта ли ситуација у нашем информацијском друштву тражити од ученика спајање на интернет за обављање домаћих радова?

Разред	Ученици са рачунаром	Број ученика са приступом интернету	% ученика са приступом интернету
I	21	19	90%
II	21	14	67%
III	19	11	58%
IV	18	14	78%

Табела 2. Подаци приступа интернету ученика у једној средњој школи



Графикон 1. Однос броја ученика са и без приступа интернету из властитог дома

Осим тога, ученици без рачунара мање су вешти у раду, а чини се да је код њих и присутна и суздржаност у истраживању рачунара. Пример, често се види да ученици оклевају, споро доносе одлуке у изради задатака на рачунару – својеврстан „страх“ од непознатог, бојазан „да нешто не покваре“.

Настава у средњим и основним школама треба уравнотежити употребу традиционалних (наставник – ученици – разред) и модерних (e-learning) метода. Одређени део градива и вежби може бити комплекснији или стварати ученицима потешкоће, те је важно да наставник прати рад ученика и добија повратну информацију. На тај начин се ученике може правилно усмерити. Осим тога наставник добија увид у проблематични део градива који треба детаљније или другачије обликовати, или осмислити други тип вежби. Ту такође може помоћи систем за управљање учењем, кроз који је могуће пратити рад ученика, успешност извршавања задатака и међусобну комуникацију.

Комуникација ученика између себе и са професором не сме се изоставити.

Директна дискусија и форум даје ученицима прилику да покушају самостално доћи до информација, разговором, расправом, али и указују на карактеристике ученика, њихову иницијативу те спремност да сами нешто истраже, расправе и анализирају.

Осим у наставне сврхе, ваља ученицима оставити и простор за властиту комуникацију (не нужно везану за наставно градиво), „опуштање“, прихватање технологије као нечега што унапређује човеков живот осим кроз рачунарске игре.

Форуми могу послужити за едукацију и расправу међу ученицима и по бројним другим питањима (нпр. од одлучивања где ће се на матурско путовање, до постављања анкета о пушењу или жељеним изваннаставним активностима). Оцењивање и еволуација ученика мање су популаран, али неизоставан део наставе. LMS не може заменити улогу наставника и његово праћење рада ученика кроз читаву школску годину, али може у томе наставнику помоћи. Провере знања, писмене или усмене, практични задаци, понашање, залагање, креативност и самосталност ученика су фактори који сачињавају његову коначну оцену.

Claroline нуди могућност креирања вежбе (Exercise) у којој наставник одређује време трајања вежбе, бодове за сваки задатак, тип питања (Да/Не, вишеструки одговор, један тачан одговор, повезивање, попуњавање), и праћење резултата. По завршетку вежбе ученику се може омогућити да види властите одговоре, као и очекиване, и број остварених бодова. Осим тога, постоји могућност креирања модула – наставних целина, у којима је прелазак на следећу целину услован проласком претходне (оне могуће је „прескакање“ градива тј. приступ следећој целини без да је претходна барем отворена).



Слика 1. Приказ екрана алата Learning Path (пут учења)

КАКО ЈЕ КОРИШЋЕЊЕ LMS-А УНАПРЕДИЛО НАСТАВУ?

Због различитог нивоа предзнања ученика, извођење наставе универзалним темпом који би одговарао свима је тешко оствариво. Стога, након уводног дела сата, уз традиционално предавање прелазак на Claroline унапредио је наставу кроз следеће: ученик који брже савладава градиво не чека остале да заврше, већ сам пролази кроз припремљену грађу и задатке без чекања осталих (нпр. Ученика са мањим степеном предзнања) ученик и кроз употребу LMS-а увежбава своје вештине сналажења на рачунару, измену рада у прозору LMS-а и програма (Word) тражећи начин за најпрактичније решавање задатака ученици који нису присуствовали настави могу надокнадити пропуштено градиво и од куће наставник може унапредити задатке са додатним појашњењима и детаљима уколико уочи да у неком делу градива ученици имају потешкоћа ученици у вежбама и задацима у којима имају питања и недоумица комуницирају са колегама и наставником кроз употребу форума и chata (директна дискусија) – вежбају социјалне вештине ICT-а наставник има могућност провере знања и савладаног градива користећи алате унутар Claroline где се сам исправак и бодовање обави по завршетку провере знања.

СТАТИСТИКА И ИЗВОЗ ПОДАТАКА

По завршетку наставне целине ученици су добили вежбу од 14 задатака – питања која су се односила на обрађено и вежбано градиво о програму MS Word.

Резултати су сачувани и унутар Claroline-а постоји алат који наставнику омогућује да види статистику, број бодова које је остварио сваки ученик, питања на која је нетачно одговорио те време које је утрошио за вежбу.

Статистика прати и употребу форума, приступ систему, кориснике који никад нису приступили систему и употребу докумената.

Claroline користи базу података у коју сачувава све податке о корисницима, статистике и резултате. Како се, између осталог, у бази налазе сачувани и резултати вежби или тестова, могуће је те податке извадити и додатно их обрађивати у неким другим програмима. Најчешће је то обрада унутар програма MS Excel. Онде је могуће податке додатно статистички обрадити и графички их приказати.

Постоје два начина за извоз података.

Први начин је наредба унутар саме вежбе која нуди спремање података (tracking data – података праћења) у CSV датотеку.

CSV (Comma-separated values – зарезима одељене вредности) датотека представља таблични формат датотеке који има поља (вредности) одељена зарезом, а стрингове (низове знакова) у наводницима.

Такву датотеку могуће је отворити помоћу нпр. MS Excels или програма Calc, те графички приказати резултате, што додатно унапређује анализу успешности ученика.

Код извоза података у Excel међутим, одговори сваког ученика се слажу кроз ретке, али искључиво унутар једног степена. Оно што се у тој датотеци налази су целокупни (стринг- текстуални) одговори које је ученик одабрао као тачне, без обзира о којој врсти задатка се радило (Да/Не, вишеструки одговор, један тачан одговор, ...). Тај облик записа резултата није практичан уколико се жели графички приказати нпр. постотак ученика по оценама.

Други начин извоза података је нешто сложенији и захтева инсталацију додатног пакета под именом phpMyAdmin. PhpMyAdmin је пакет који омогућава приступ бази података на серверу путем WEB приказа. Тако се може приступити и бази коју користи Claroline.

Како је база коју Claroline користи састављена од одређеног броја табела са скуповима података (нпр. табела са подацима о резултатима вежбе или табела са пописом корисника са њиховим корисничким именима и лозинкама), коришћењем овог приказа можемо из базе података извући таблицу која ће садржавати само жељене податке.

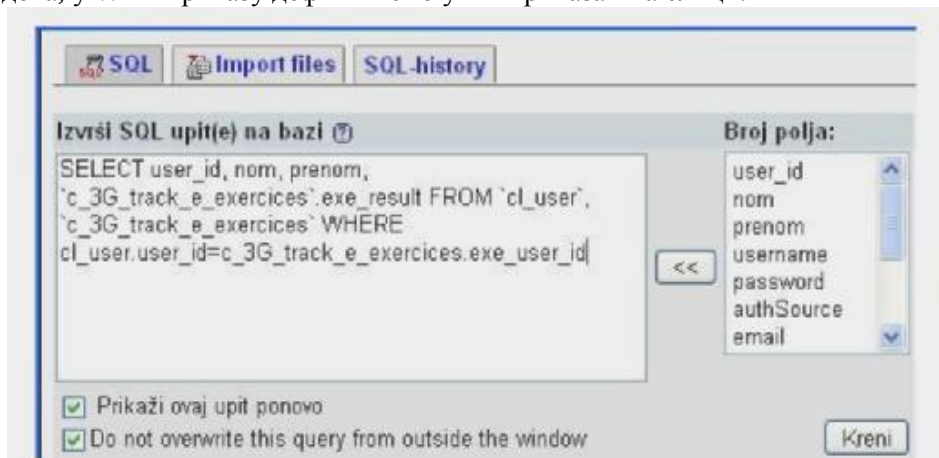
За овај поступак је потребно дефинисати упит (query) на темељу којег из базе генеришемо таблицу.



Слика 2. WEB приказ према бази података

Осим познавања правила за дефинисање упита у MySQL-у, потребно је и имати овлашћења за приступ бази. Уколико Claroline администратор не задовољава те услове, овај део посла увек може обавити администратор базе података на послужителу.

Подаци о резултатима вежбе коју су решавали ученици налази се у табели са `_3G_track_e_exercices`. У тој табели налазе се подаци о идентификацијском броју сваког корисника (ученика) – `exe_user_id`, број бодова остварен у вежби `exe_result`, време приступа вежби – `exe_date`, итд. Табела у којој су сачувани кориснички идентификацијски бројеви (`user_id`) и њихова имена (`prenom`) и презимена (`nom`) је табела `cl_user`. Да бисмо добили јединствену табелу која ће садржати кориснички ID, име и презиме, те број бодова, у WEB приказу дефинишемо упит приказан на слици.



Слика 3. SQL упит на бази

Добијену таблицу могуће је спремити локално на рачунару у неком од жељених формата (csv, hls, hml, ...). Једном кад је добијен документ са жељеним подацима, пример у формату hls, може се помоћу MS Excela уредити и графички приказати жељене скупове података.

Уколико наставник често уређује сличне скупове података, као што је приказ броја одличних, врло добрих, добрих, .. оцена, у Excel се може направити предлогак документа са уграђеним наредбама (макронаредбе). Такав предлогак на темељу унесених података може рецимо исписати граф добијених оцена.

Коришћењем WEB приказ и SQL упита генерисана је табела која садржи ученичке податке (имена и бодове). Ти подаци убачени су у предлогак Excela који има дефинисану макронаредбу за израчунавање броја оцена и исцртавање припадног графика.

Извоз податак и њихова даља обрада необавезан су део употребе система за управљање учењем као што је Claroline. Може се очекивати да ће наставнику на овај или онај начин ипак требати статистика, резултате рада ученика и показатеље њиховог напретка. Да би се ти елементи могли квалитетно обрадити и приказати, потребно је коришћење одговарајућег алата. За већину корисника то је најчешће MS Excel, те је стога и пример био илустрован управо у том програму.

Наставник увек може ручно записати остварене резултате ученика, али бит рачунара и јесте олакшавање свакодневних послова, па зашто не онда те предности и искористити?

ПРИМЕНА СИСТЕМА ЗА УПРАВЉАЊЕ УЧЕЊЕМ У ПРЕДМЕТНОЈ НАСТАВИ

Логичан је почетак примене рачунара и система за управљање учењем управо у настави рачунарства. Него, технологија се развија и нуди могућности за унапређивање наставе математике, физике, музичког, историје, језика, осталих природних и друштвених наука, моделирања и симулација, мерења, и бројних других предмета образовања.

Након стицања основне ICT писмености, а са развојем технологије, те пропратне методичке и педагошке литературе за наставнике, нема разлога да се ученицима на располагање не ставе рачунаре и у другим предметима. Уколико и када школе буду опремљене са потребном опремом, биће могуће осмислити курикулуме ослоњене на рачунаре и системе за управљање учењем.

Тако се у настави природних наука ученицима може омогућити таблично приказивање и рачунање података мерења (нпр. радне књиге и радни листови MS Excela). То је врло ефикасан начин за демонстрирање како мењање једне варијабле у систему узрокује промене у остатку система. Од ученика се може тражити израда различитих дијаграма и графика на темељу података у радном листу.

Ученици би могли изводити експерименте у којима мерење обавља рачунар, а подаци се могу процесуирати и мењати употребом ICT алата.

Самостално дефинишу главне параметре „стварне животне ситуације“, формирају модел, истражују га, интерпретирају резултате и одређују колико је модел прикладан и одговара ли стварној ситуацији. Један од данас врло сликовитих и практичних примера јесте употреба интерактивних анимација за симулирање одређених проблемских ситуација (нпр. гибање набијене честице у хомогеном магнетском пољу). Настава друштвених наука може се обогатити давањем задатака ученицима у којима морају стварати извештаје и семинаре уз помоћ ICT алата. Ученици воле додавати слике, графиконе, фотографије и друге податке у извештаје и реферате које стварају.

Употребом одговарајућих графичких пакета ученицима се даје прилика самосталног стварања оригиналних уметничких дела. У текстилном дизајну имају прилику осмислити властите текстуре и узорке, упоређивати их и мењати. Одговарајући музички софтвер уз потребну подршку даје ученицима могућност да самостално стварају властите композиције, репродукују их и аранжирају.

Такве материјале и припадну методичку подлогу треба добро припремити, а одређени број истраживања и предлога за примену рачунара у настави већ постоји.²⁴

ЗАКЉУЧАК

Системи за управљање учењем значајан су елемент e-learning. Треба препознати њихове могућности, те као наставник креативно приступити искоришћавању тих потенцијала у настави. Све је већи број Факултета заинтересованих за имплементацију e-learning у властите системе образовања. Бројне државне институције од министарстава до истраживачких установа препознају важност e-learning као једне од водећих грана у информацијском друштву. Циљ овог рада јесте указати како су промене стигле и време је да почнемо те промене прихватати и уграђивати у наставу, те на тај начин припремати младе стручњаке, од којих ће неки и сами радити у информатичкој струци, а можда и као едукатори.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Merrill, M.D.(2000):** First principles of instruction. Paper presented at the Association for Educational Communications and Technology (AECT). Denver, Colorado.
2. **Woodill G. (2004):** Where is the Learning in e-learning?: a critical analysis of the elearning industry.
3. **Синиша Г. Минић, Милош Воркапић (2008):** Interaktive work in computer laboratory, selected topics, Society of knowledge, pp 128-132. Sombor-Maribor.
4. Lebrun M., http://www.claroline.net/e_learning_with_claroline.htm
5. <http://www.elearnspace.org/Articles/InstructionalDesign.htm>

²⁴ UNESCO, Information and communication technology in education, <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>

6. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001295/129538e.pdf>
7. <http://www.e-learningguru.com/wpaper.htm>

Siniša Minić, Ph.D., University Senior Lecturer
Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

**„CLAROLINE LMS“ LEARNING MANAGEMENT SYSTEM
BASED ON PHP AND MYSQL**

*Teaching should be such that what is offered is
perceived as a valuable gift and not as a hard duty
(Albert Einstein)*

Summary: *This thesis describes Claroline learning management system and its characteristics, which could be used to improve lecturing.*

Forthcoming generations will move the boundaries of the use of this technology even further. Therefore it is important to start pedagogical, methodical and educational forming of the materials which will be used in upbringing and educating young people for a future based on information-communication technology.

Claroline learning management system is a tool which can bring benefit to lecturing process, schools, teachers' actions and teaching methods.

User friendliness of this tool also makes it available to teachers who are not experts in computer field, enabling them to focus on the quality of lecturing and lecturing utensils rather than on the technical part of work with such a tool.

Key words: Claroline system, LMS, PHP, MySQL, WEB, E-learning

Мр Љиљана Пауновић²⁵
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ПРИБЛИЖНО РЕШАВАЊЕ ЈЕДНАЧИНА ПОМОЋУ РАЧУНАРА

Апстракт: *Резултати истраживања показују да традиционална настава не даје задовољавајуће резултате у учењу математике, па је према томе неопходно осавременили процес учења увођењем нових наставних средстава, мисли се пре свега на рачунаре. Данас се како од ученика у основним и средњим школама тако и од студената све више очекује да активно учествују у свим фазама наставе. Примена рачунара у настави омогућава максималну активност и комуникацију без посредника. Комуникација студент – компјутер је једноставнија јер студент по сопственој жељи добија све потребне информације.*

Циљ рада је успостављање везе између различитих области математике, конкретно између математичке анализе која се бави проблемом функција, и нумеричке анализе чија је проблематика приближно решавање једначина. Овде ће бити речи и о софтверу GeoGebra чијом употребом се постижу добри резултати из разлога што дати софтвер нуди иконичко и симболичко представљање математичких објеката паралелно у геометријском и алгебарском прозору.

Кључне речи: функција, извод функције, итеративне методе, Њутнова метода, GeoGebra.

У В О Д

Мишљење многих је да је и данас могућа добра настава математике без нове технологије. Међутим, нова технологија представља нове алате који доносе нове дидактичке могућности и изазове. Увођењем рачунара у наставу математике добијен је нови когнитивни алат, тј. алат којим наставник може да управља и којег може да контролише. Могућност интерактивне манипулације објектима је главна и највећа предност нових медија у односу на традиционалну наставу. Ученици могу да откривају нове особине самостално, могу наслућене особине да провере, докажу или, ако је потребно да их коригују. Знање које се стиче кроз различита представљања лакше се задржавају. Способност да се знање транспонује у други облик повећава флексибилност и успех код решавања проблема. Ово је и основна дидактичка идеја програма GeoGebra. Програм

²⁵ ljiljana.paunovic@pr.ac.rs

GeoGebra је математички софтвер који повезује геометрију и алгебру. Развио га је Markus Hohenwarter са Универзитета у Салцбургу за проучавање математике у школама.

ОСНОВНИ ПОЈМОВИ И ТВРЂЕЊА

Посматрајмо нелинеарну једначину облика $f(x) = 0$, у савременој нумеричкој анализи развијен је велики број метода за њихово решавање без обзира да ли су оне алгебарске или трансцендентне. Метод који се најчешће користи при решавању оваквих једначина је и Newtonov или Newton-Raphsonov метод.

Нека је $x_0 \in [a, b]$, претпоставимо да функцију f можемо развити у Taylorov ред око x_0 закључно са првим чланом, тј.

$$f(a) = f(x_0) + f'(x_0)(a - x_0)$$

где је $x = a$ и $f'(x) \neq 0$. Како је $f(a) = 0$, добијамо

$$a \approx x_0 - \frac{f(x_0)}{f'(x_0)}.$$

Са x_1 означимо десну страну последње једнакости, при чему добијамо да је

$$x_1 = x_0 - \frac{f(x_0)}{f'(x_0)}.$$

Последња једнакост сугерише конструкцију итеративног процеса (Newtonov итеративни процес) облика:

$$x_{k+1} = x_k - \frac{f(x_k)}{f'(x_k)} \quad k = 0, 1, \dots$$

Геометријски x_1 представља апцису тачке пресека тангенте на криву $y = f(x)$ у тачки $(x_0, f(x_0))$ са x осом.

Теорема: Нека је $f(a) = 0$, f класе C^2 и нека је $f'(a) \neq 0$. Ако је почетна итерација x_0 довољно близу a , низ x_n конвергира ка a .

Доказ: Како је $f'(a) \neq 0$, можемо изабрати $I = [a - \epsilon, a + \epsilon]$, тако да је $f'(x) \neq 0$, $\forall x \in I$. Нека је број M дефинисан на следећи начин:

$$M = \frac{\max_{x \in I} |f''(x)|}{2 \min_{x \in I} |f'(x)|}. \quad (1)$$

Функцију f можемо развити у Taylorov ред око x_n па добијамо:

$$f(x) = f(x_n) + f'(x_n)(x - x_n) + \frac{f''(x_n)}{2}(x - x_n)^2$$

Овде је x између x и x_n . Заменом $x = a$ и ако је $x_{n+1} = x_n - \frac{f(x_n)}{f'(x_n)}$ добијамо да је

$$a - x_{n+1} = -(a - x_n)^2 \frac{f''(x_n)}{2f'(x_n)}. \quad (2)$$

Имајући у виду (1) и (2) за свако $x_0 \in I$ имамо да је

$$|a - x_1| \leq M|a - x_0|^2.$$

Изаберимо x_0 тако да осим што је у I , важи и $M|a - x_0| < 1$.

Сада је

$$|a - x_1| \leq |a - x_0| \leq e, \quad M|a - x_1| < 1.$$

Индукцијом се показује да важи и за свако $x_n, n \geq 1$.

$$M|a - x_n| \leq (M|a - x_{n-1}|)^2 \leq \dots \leq (M|a - x_0|)^{2^n}.$$

Из $M|a - x_0| < 1$ следи $x_n \rightarrow a$, за $n \rightarrow \infty$.

Newtonov метод (метод тангенти) је метод са најбржом конвергенцијом, међутим и овај метод има низ недостатака.

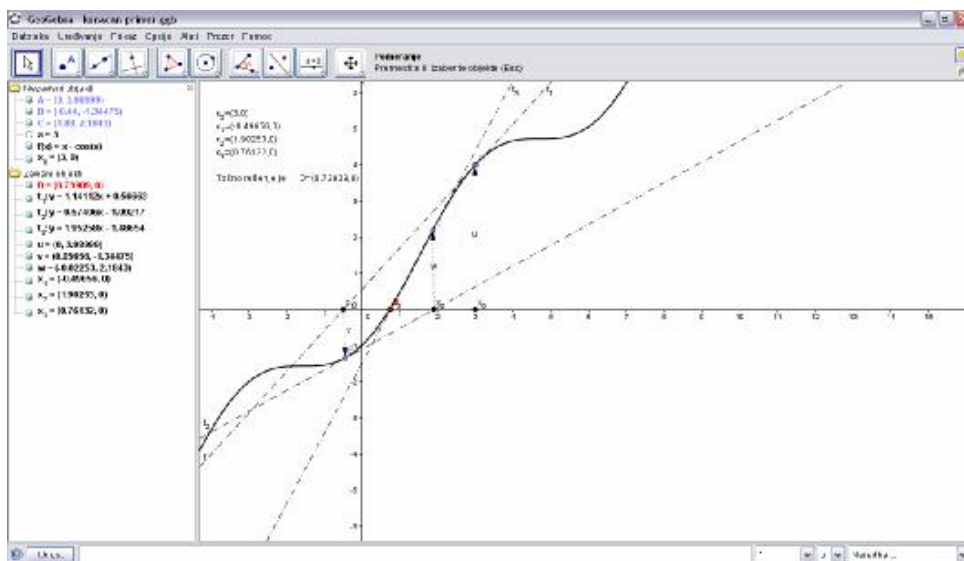
У сваком кораку неопходно је рачунати како вредност функције тако и њеног извода у некој тачки што у неким случајевима захтева извођење великог броја операција.

ПРИБЛИЖНО РЕШАВАЊЕ ЈЕДНАЧИНА ПРИМЕНОМ МАТЕМАТИЧКОГ СОФТВЕРА **GeoGebra**

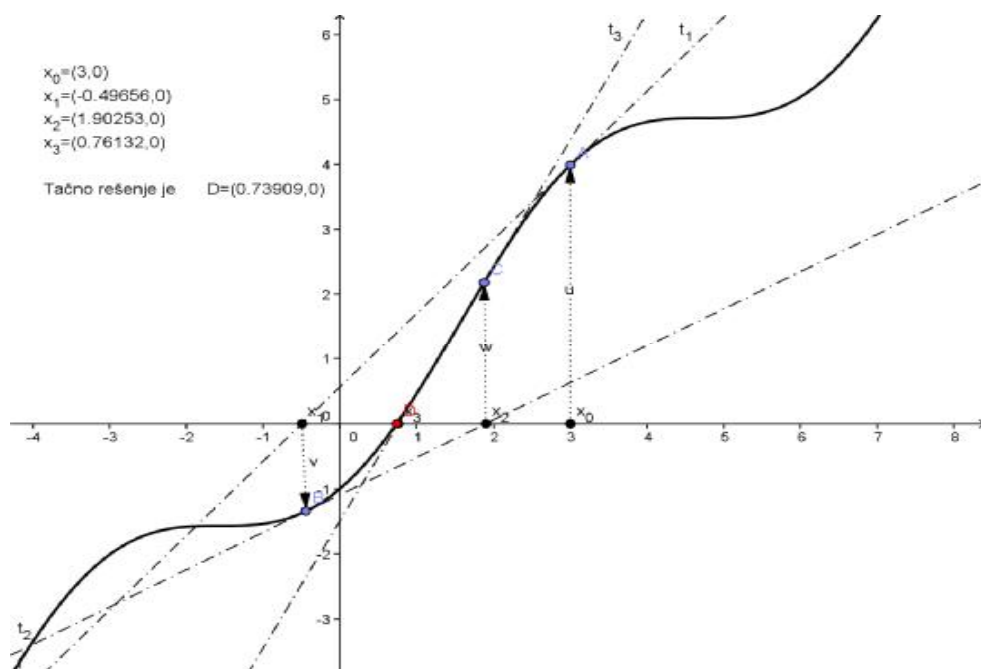
GeoGebra је математички софтвер који има широку примену из разлога што нуди могућност реализације динамичке геометрије, примена датог софтвера је врло једноставна, унос података је врло сличан стандардној нотацији тако да је лако прихватљив не само за студенте већ и ученике у средњим школама. Радне површине креиране у овом програму могу се преносити у html и word документе. Применом датог софтвера могу се израчунавати изводи функција, интеграли, нуле функција. У овом програму једначине и координате се директно задају. GeoGebra препознаје експлицитне и имплицитне једначине правих и конусних пресека, параметарско представљање правих као и поларне и Декартове координате тачака и вектора. Овај програм одређује средишта дужи, поред тога даје коефицијент правца, вектор правца и нормални вектор једне праве.

Између осталог GeoGebra се може применити и код проблема приближног израчунавања једначина, овај софтвер даје добре резултате код методе половљења интервала, методе сечице и свакако код Newtonove методе. Примену овог софтвера за приближно израчунавање једначина Newtonovom методом приказаћемо кроз примере.

Пример 1. Решити једначину $f(x) = x - \cos(x)$ применом Newtonove методе и математичког софтвера GeoGebra.



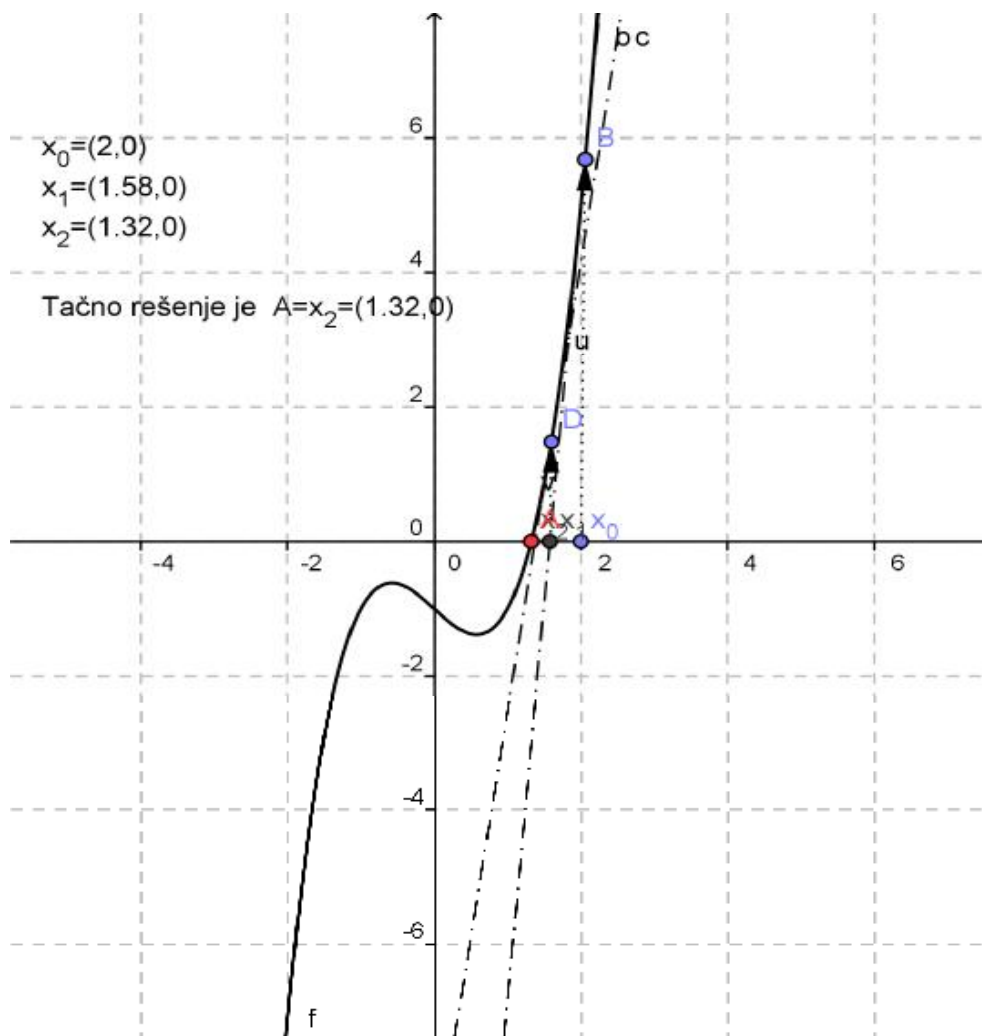
Слика 1.



Слика 2.

На *Слици 1.* дат је са леве стране алгебарски прозор а са десне стране геометријски прозор решавања датог проблема. На *Слици 2.* јасно се види изглед функције и поступак одређивања решења дате једначине.

Пример 2. Применом **Newtonovog** метода и програма **GeoGebra** решити једначину $f(x) = x^3 - x - 1$.



Слика 3.

ЗАКЉУЧАК

Идеја овог рада је увођење нових наставних јединица везаних за приближно решавање једначина у планове и програме гимназија, средњих техничких школа и факултета. У средњим школама се у четвртном разреду обрађује тема *Функције* као и *Извод функције* чиме је комплетан фонд предзнања потребних за изучавање итеративних процеса. Изучавањем итеративних процеса ученици би дошли до закључка да нумеричка математика нуди конкретна решења тамо где је стандардна давала само теоретска. Прави резултати би били постигнути ако би решавање свих ових проблема постигли применом рачунара, управо је GeoGebra софтвер који би одговарао свим нашим захтевима. Овај софтвер је крајње једноставан како за употребу тако и за инсталацију, довољно је повезати се преко интернета на www.geogebra.at. Софтвер је бесплатан и доступан на више од 20 језика укључујући и српски. GeoGebra је написана у Java-и, па је инсталација GeoGebre условљена претходном инсталацијом Java која је такође врло једноставна.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hohenwartet, M., Hohenwartet, J. (2007): *GeoGebra Help*. Retrieved March 19, 2009. from <http://www.geogebra.org>.
2. Херцег, Д., Херцег, Ђ.(2007): *GeoGebra динамичка геометрија и алгебра*, Нови Сад.
3. Спалевић, М., Пранић, М.(2007): *Нумеричке методе*, Крагујевац, Природно-математички факултет у Крагујевцу.
4. Миловановић, Г., Ковачевић, М., Спалевић, М.(2003): *Нумеричка математика, збирка решених проблема*, Ниш, Електронски факултет у Нишу.
5. Миловановић, Г., Ковачевић, М.(1991): *Збирка решених задатака из нумеричке анализе*, Београд, Научна књига.
6. Тошић, Д.(1978): *Увод у нумеричку анализу*, Београд, Научна књига.
7. Лазић, М., Малиновић, Т., Мићић, В., Петровић, М., Томић, М.(1994): *Математика*, Београд, Учитељски факултет у Београду.

Ljiljana Paunović, M.Sc. Assitant
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

**APPROXIMATELY SOLVING AN EQUATION
BY COMPUTER**

Summary: *Research results are showing that traditional teaching techniques do not deliver satisfactory results in learning Mathematics, so it is necessary to update the process of learning by introducing new teaching tools, thinking mainly on personal computers. Nowadays, active participation in all phases of courses is expected from primary and secondary pupils and students as well. Personal computer application within teaching process enables maximal activity and communication without any intermediates. Communication student – computer is simpler because the student gets all needed information by his own aspiration.*

The objective of this paper is establishing link between different areas of Mathematics, moreover between mathematical analysis dealing with function problems and numeric analysis dealing with approximate solving of equations. This paper will present the software GeoGebra and by using it good results are achieved where it offers parallel iconic and symbolic presentation of mathematical objects in geometric and algebraic window. GeoGebra has been created in Java, enabling independent usage in any of existing operational systems: Windows, Linux... Additionally, GeoGebra can be directly started though Internet Browsers - Internet Explorer or Netscape. As educational software GeoGebra enables simple manipulating, leaving space for pupils in discovering and experimenting in Mathematics. Education software apart to mathematical knowledge also looks for knowledge and skill in its usage, where GeoGebra is algebraic orientated and closer to school connotation.

Key words: function, derivation of function, iterative methods, Newtonov methods, GeoGebra.

ЧЕТВРТИ ДЕО
МЕТОДИКЕ ИЗВОЂЕЊА НАСТАВЕ

Доц. др Радомир Арсић²⁶
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

**НАЈЧЕШЋИ ГОВОРНО – ЈЕЗИЧКИ ПОРЕМЕЋАЈИ
КОД ДЕЦЕ**

Апстракт: *Проблем говора и његовог развоја представља један од већих проблема који се појављују код деце млађег школског узраста. Како је говор функција која се учи, односно функција коју не добијамо наслеђем, у периоду развоја говора може доћи до разних одступања.*

Успорени развој говора, заостао развој говора и недовољно развијен говор представљају дијагнозе које се односе на неадекватан развој говора код деце, а терминологија се мења у зависности од хронолошке доби детета.

Говор је због тога увек привлачио велико занимање многих научника који су посматрали напредовање дететовог развоја говора. Статистике показују да скоро 20% деце двогодишњака касни у развоју говора, а преваленција до пете године живота износи око 19 % (Голубовић, 2007,337)

Статистички подаци показују да и знатан број школске деце (али и одраслих) не говори правилно. Најчешће се неправилно изговарају поједини гласови, али има и много тежих случајева поремећаја од којих је свакако муцање најизраженије. Рад се бави набрајањем најчешћих поремећаја језика и говора ради упознавања свих (или већине) најчешћих поремећаја у предшколском и школском добу.

Кључне речи: развојни језички поремећаји, говор, језик.

Неуробиолошка основа коју дете доноси на свет рођењем тек у интеракцији са средином омогућује да се говор формулише у смислу пуновредне комуникације. Иако је говор везан за кортикалну активност он се не може развити без покретача који се налази у социјалном пољу. Средињски услови су, међутим, могући само у оној мери колико то прихвати пластичност централног нервног система детета. Линеберг (Lenneberg, 1985, према Славнић,

²⁶ radomir.arsic@pr.ac.rs

1996) наводи да постоји „критичан период“ за усвајање говора и језика и дефинише га као период у току друге године живота детета.

Савремена наука о језику дели језичку делатност на језик и говор, под *језиком се сматра апстрактни систем знакова који поседују нека специфична својства и која се у људским заједницама употребљавају за интерперсоналну комуникацију, до је говор конкретна реализација тог система, тј. сама комуникација* (Димић, 2002, 18). Значајан утицај на теорију развоја говора имао је амерички лингвист Ноам Чомски (Чомски, 1972, према Димић, 2002, 20) који је указао *да је говор изузетно сложен систем структура и да синтаксичка компонента представља темељ читавог система.*

Како комуникација представља константну, симултану и узајамну интеракцију преношења информација са једног на другог човека, она представља шири појам од појма говора и за разлику од њега обухвата све врсте односа, како вербалне тако и невербалне између две индивидуе. Шмит (Schmidt, 1992, према Славнић, 1996) комуникацију дефинише као „хумани однос или општење између најмање две особе“. Постоје различити модалитети комуникације, најважнији су два: вербална и невербална комуникација. Говор представља средство вербалне комуникације.

Почетак говора се везује за први неартикулисани глас који су употребљавали наши преци, година уназад он се константно мењао и усавршавао и тај процес још и данас траје. Основна функција говора представља успостављање комуникације са околином, али функција говора је и његов утицај на сазнајни развој, па зато поремећаји у говору изазивају не само социјалне већ и психофизиолошке последице на развој и функционисање личности.

Према мишљењу многих научника, говор почиње да се учи од тренутка кад је беба заплакала. Ово је почетак прелингвистичке фазе развоја говора. Крик и плач представљају прву вокализацију новорођенчета. На тај начин дете ступа у контакт са социјалном средином, првенствено са мајком. Када се преко плача и храњења створи лук повратне спреге између бебе и мајке, то је знак да се развија аудиовизуелни систем.

Од првог до четвртог месеца живота је период гукања који је веома важан за развој затвореног и отвореног "feed back" система као и развој моторике говорних органа. Када дете кроз отворени систем повратне везе ухвати неки елемент говора оно га убади у свој затворени круг и увежбава док га не аутоматизује. Први гласови који се у овом периоду јављају представљају неодређене вокале и гласове везане за покрете усана и корена језика. Од четвртог до шестог месеца настаје период брбљања. У овом периоду су говорне активности повећане. Настаје експанзија у гласовним варијацијама. То представља могућност да дете научи било који језик на свету и да усвоји фонетску структуру. Од шестог до десетог месеца говор детета је у фази тепања. У почетку је оно једноставно да би при крају овог периода постало двословно. Непрестаним понављањем једнословних и вишесловних гласова група аутоматизују се покрети говорних органа и пречишћавају се неке аудитивне

представе о гласовима. Изговор гласова се постепено приближава изговору лица која су највише у контакту са бебом.

Сматра се да је дете проговорило кад први пут свесно употреби реч. Свесном употребом прве речи завршава се прелингвистичка и почиње лингвистичка фаза развоја говора. Она почиње, оквирно од 2.године и траје до краја живота. Дете открива да су гласовне целине (речи) начин да се означе садржаји света који га окружује. Речима се означавају и они предмети који се не налазе у пољу чула. Виготски (Виготски, 1996.) сматра да је значење речи истовремено говорна и интелектуална појава. Развој говора се повезује са развојем психичких функција. Језички поремећаји код деце карактеришу се успореним или поремећеним развојем језика због непостојања или недостатка капацитета за развој тих способности (Голубовић, 2007, 339). развојни језички поремећаји су релативно чести и према Ludlow (Ludlow, 1980, према Голубовић, 2007, 339) између 3 и 8 % деце у Америци и Енглеској најмање касне годину дана у језичком развоју.

Развој говора реорганизује мишљење мењајући његову форму. Око 2.године, истиче Виготски (Виготски, 1996.), говор постаје интелектуалан а мишљење вербално. То је период када долази до наглог повећања обима речника и деце радозналисти. Дете повезује две до три речи у реченични низ. Током треће и четврте године артикулација гласова се приближава правилном изговору; дете употебљава сложеније исказе. Током пете и шесте године обим речника се даље повећава, дете користи све врсте речи, као и појмове о простору, времену, осећањима. Негде око шесте године, упоредо са освајањем способности логичког мишљења јавља се и овладаност граматичким правилима. То потврђује ставове Виготског и Ажириагере (Виготски, 1996, Ажириагере, 1993, према Славнић, 1996.) да мишљење не само да се изражава говором, већ оно у њему налази свој реалитет и форму.

До поласка у школу дете успева да овлада довољно обимним речником, усвоји основне синтаксичке структуре и граматичка правила матерњег језика и развије различите облике говора. Ипак, развој говора није завршен и он се наставља са поласком детета у школу. У овом периоду је изражен семантички развој, који карактерише повећање речника са једне стране и богаћење значења постојећих речи са друге стране. Међутим, како преваленција свих говорно-језичких поремећаја износи око 19%, можемо закључити да од тог броја скоро 6,4% има говорне поремећаје (експресивне), око 8% има језичке поремећаје (рецептивне) а 4,6% има и језичке и говорне поремећаје заједно. У најширој пракси код нас користе се следеће класификације:

- § **ICD-10** (Класификација менталних поремећаја дата од стране Светске здравствене организације, последње издање - The International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems, World Health Organization)
- § **DSM-IV** (Класификација менталних поремећаја дата од стране Америчког удружења психијатара, последње издање - Diagnostic and

Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition, American Psychiatric Association)

Клиничка неуролингвистика развојног доба се бави праћењем, дијагностификовањем проучавањем поремећаја у развоју говора који нису везани за деформитете фонаторног апарата и мишићни склоп говорне мускулатуре, већ оних чији је узрок неки проблем у области нервне организованости говорних предела, развијености интелигенције као и динамике осећајног живота деце и срединских чинилаца.

С. Бојанин (Ћордић, Бојанин, 1981.) говори о шест група развојних гностичких говорних поремећаја:

1. *општа развојна дисгнозија,*
2. *развојна дискалкулија,*
3. *развојна дислексција и дисортографија,*
4. *општа развојна диспраксија (Валон),*
5. *развојна конструктивна диспраксија,*
6. *развојна дисграфија.*

1. Општа развојна дисгнозија спада у најсложеније поремећаје, јер поразумева недограђеност првог слоја гностичких активности, што условљава тешкоће симболизације – говора, писања, перципирања и функционисања сазнајних процеса. Ова деца успешно овладају схемама психомоторног понашања, спретно организују кретање телом и манипулативне активности.

Тешкоће настају при покушају детета да се укључи у организован колективни живот и активности које захтевају поштовање одређених правила. Ова деца, иако показују социјални интерес, не умеју да се уклопе у прве организоване игре, не схватају шта се од њих захтева и зато најчешће остају по страни и пате. Унутрашње незадовољство изазива или повишене активности или повлачење у себе и повремену агресивност или љутњу и нарасположење.

У равни сазнајног процеса развој је успорен. Споро освајају конкретне операције у област класификација, што доводи до отежаног схватања појма броја. Тешко освајају серије о области појмова о времену, серије слова азбучног низа и серије у низу бројева. Све то отежава овладавање рачунским радњама. Што се тиче говора, овладали су нивоом фонације али синтаксичка структура и семантичка вредност показују дезорганизацију. Дете није у стању да преприча ни кратку причу иако је чуло више пута. Када је у питању писање, дете уме да препише текст са табле, на основу чега запажамо да постоји јасна линеација и познавање слова. Проблеми настају када писање прераста у симболичку активност – приликом диктата или слободног састава.

Што се осећајног живота тиче, постоје два типа деце. Једну групу чине деца са повишеним расположењем, осмехнута су, делују ведро, одају утисак уклопљености, али када се мало боље обрати пажња види се да она само "статирају" без правог учешћа у социјалним активностима. Други тип су

повучена деца која знају и да се потуку и растуре игру уколоко им је нешто ускраћено. Неуспех у раду изазива гнев и напуштање започетог посла.

Третман деце са овом развојном сметњом састоји се у обнављању оних сензомоторних схема које чине основу симболизације која је недограђена. Ове активности утичу на формирање стадијума преконкретних операција када долази до појаве реверзибилности мишљења, инваријантности, конзервације појмова. Вежбе орјентације у времену и простору утичу на развој нивоа представа и нивоа симболизације у равни представа.

2. Дискалкулија је појава недограђености или поремећаја способности рачунања. Настаје из два разлога: као последица неуједначеног развоја структура и функција које представљају основну способност рачунања и као последица оштећења коре мозга. Када је узрок њене појаве несклад у развоју одређених функција, онда је реч о развојној дискалкулији. Она се манифестује као тешкоћа или немогућност савладавања математичких операција и схватања бројчаних односа од самог почетка коришћења бројева у свакодневном животу и у школи. Код дискалкуличне деце интелигенција се креће од вредности доње границе просека до просечних и виших вредности изражених IQ-ом.

Са неуролошког аспекта у чину коришћења броја важну улогу имају процеси гностичке и практогностичке издиференцираности схема у области кортикуларних структура мозга. Имајући у виду неки научници дискалкулију сматрају обликом парцијалне дисгнозије.

Клиничка слика се јавља као отежано савладавање извођење рачунских радњи нарочито у раду са већим бројем цифара. Дужи низ цифара које треба да се саберу изазива забуну и пометњу, као и неуспех у извођењу саме радње. Мање су грешке при сабирању два мања броја него приликом одузимању, множењу и дељењу. Ако се математички задаци дају вербално и помоћу бројева тешкоће ће бити израженије него кад се дају посредством очигледних средстава. Проблем настаје када се са конкретног пређе на симболички материјал што значи да се проблем налази на нивоу способности симболичког представљања.

3. Дислексија и дисортографија су, клинички облици истог поремећаја развоја гностичких способности. *Дислексија* је поремећај који се састоји у тешкоћама савладавања читања од самог почетка обучавања. Проблем настаје када графички знаци – слова треба да се преведу у звучни облик – читање. *Дисортографија* је појава отежаног савладавања правилног писања. Неправилности у писању одговарају облицима поремећаја читања код дислексичке деце. Проблем настаје када глас треба превест у сликовни знак – слово, тј. реч.

Развојна дислексија је отежано учење читања и недограђеност способности читања у време када су деца истог узраста, истог нивоа интелигенције и истог обима обуке овладавања читањем. У основи проблема су успорене или недограђене гностичке активности што отежава индивидуализацију појмова и речи. Деца са овим поремећајем читају споро, отежано исчитавају, застају при читању да би након тога нагло, праскаво прочитала следећи слог или остатак речи. Понекад прочитаној речи додају

непостојеће гласове или слоге. Некада занемарене поједине гласове или слоге који су у склопу речи. Прочитани текст, најчешће, ни само дете не разуме.

На основу детаљног описа проблема се види да дете препознаје слова али не може да их повеже у реч и реченици низ и да их онда изговори. Ова деца имају недовољно развијен говор па често имају појаву дисфазичне реченице или речи која подсећа на ране дечје дислалије. Јавља се и лоша оријентација у простору и времену, и лоша усклађеност покрета у ритму.

Дисортографија је поремећај који се састоји у отежаном савладавању граматичких и синтаксичких облика писаног говора. Дисортографички рукопис има исте облике грешака као и дислексичко читање. При писању речима се додају или одузимају слова, речи се пишу састављено или се растављају без потребе, јавља се низ граматичких неправилности. Често се не прави резлика између дисграфије и дисортографије. Дисграфија је проблем који се огледа у способности линеације и графомоторних радњи. Дисортографија је проблем говора, симболизације говора, а то је проблем гнозија. Клиничку слику опште развојне диспраксије је 1958. године, први пут описао је Валон (Валон, 1958). Он је код поједине деце уочио недограђеносту организовању покрета, држању тела, односно психомоторике према просторним одређењима, при чему није реч о повредама нервних структура већ о њиховом неуједначеном развоју. Дете делује неспретно и незграпно, а некада оставља утисак и менталне заосталости. Иако је реч о проблему праксиčnosti у целини, Валон описује 4 групе развојних диспраксихних поремећаја у зависности од доминантне симптоматологије:

- § *Објективну апраксију,*
- § *Апраксију органа,*
- § *Постуларну апраксију и*
- § *Вербалну апраксију.*

Објектна апраксија је неприлагођеност дететових покрета структури предмета. Дете има проблем са облачењем, нарочито са кошуљом због дугмића. Не разликује леву и десну ципелу па греша при обувању, не разликује предњу и задњу страну одевних предмета што нам говори о дислатерализованости.

Апраксија органа се састоји у томе да деца не могу да извршавају покрете неких органа на нмалог, овде се посебно мисли на језик и очи. Не умеју да реагују на налог типа: "следи погледом прст" или "исплази језик". Дете не уме да на налог исплази језик али може то да уради ако имитира некога.

Постуларна апраксија се манифестује тешкоћама у извршавању налога везаних за психомоторне активности. Дете разуме налог али тешко покреће моторно извршавање. Валон сматра да се овде ради о недовољно јасној вези између представе покрета и могућности извршења. Ова деца мешају свој простор тела са простором тела других.

Вербална апраксија је везана за област говорне мускулатуре. Деца нешто касније проговарају а речник им дуго остаје сиромашан, често не разумеју вербалне налоге па захтевају и додатна објашњења у вези њих.

Професор Бојанин (Бојанин, 1981) сматра да се овде ипак ради о једној клиничкој слици која се своди на следећи низ појава. Евидентна је неусклађеност покрета тела и екстремитета у простору као и држање тела. Дете делује или укрућено или заузима неки чудан и неадекватан став – оклембеси се или неприкладно криви врат када посматра активност у групи. Однос тела и екстремитета при организовању покрета делује нескладно. Диспраксији органа и букалне мускулатуре се придружују и тешкоће у области говорне мускулатуре. Недовољно је издиференцирана дискриминација вербалних порука и њихово разумевање. Ову децу карактерише општа успореност и незаинтересованост за активности које одрасли сматрају важним.

Развојна конструктивна диспраксија је проблем везан за неуједначен развој у слоју конструктивне праксије организованости. Проблем постаје видљив када се дете укључи у организовану групу, у вртићу или школи. Деца са овим развојним проблемом су обично неприлагођени у групи и углавном усамљена, активности су им успорене, показују неуспех у учењу што изазива сумњу да се ради о менталној ретардацији. Интелигенција ове деце је углавном у границама нормалног, али су резултати на вербалном делу скале виши за око 20 поена од резултата на манипулативном делу.

Још од раног детињства је изражена моторна неспособност код ове деце. Њима представља проблем облачење, закопчавање, везивање пертли на ципелама и сл. Посебан проблем представља доживљај телесне целовитости. На цртежу људске фигуре се запажају поремећени односи. Ова деца не познају делове тела на начин који се очекује за њихов узраст.

Недограђен доживљај властитог тела указује и на поремећају у области осећајног живота ове деце. У области осећања доминира повећана стрепња. Ова деца су променљиве нарави и неуједначених расположења. Што се тиче мишљења уочен је проблем у области "фигуративно визуелних" могућности. Ова деца имају проблем у савладавању математике, нарочито оних задатака у чијој основи је наглашена фигуративна подлога и праксијска активност.

Развојна дисграфија означава поремећај или недограђеност рукописа услед дисхармоничног развоја структуре које учествују у чину писања. Основа проблема је недограђеност базичног слоја који чини мелокинетичка праксија и високо сложеност слоја који чини конструктивна праксија. Поремећен или дисграфичан рукопис подразумева лоше обликовање слова и графомоторичких радњи у периоду када се очекује завршен процес сазревања рукописа. Освајање рукописа, као праксијска активност има свој ток и ритам развоја. У том развоју се издвајају 3 етапе освајања графомоторних радњи:

1. **прекалиграфска фаза** – дете савладава технику писања, осваја облике слова, манипулише прибором и почетну оријентацију у самосталном вођењу руке по папиру. Дете осећа задовољство што уместо шкрабања

обликује елементе које разумеју и други. Ова фаза траје до поласка у школу (7-8 година).

2. **калиграфска фаза** – графомотогни низ се изводи са више тачности, техника писања више није проблем, дете пише брже и лакше. Дете доста пажње посвећује естетском изгледу написаног и задовољно је када су његова слова лепа. Ово је период 1. и 2. разреда.
3. **посткалиграфска фаза** – карактерише је постигнута брзина и тачност у писању, са карактеристичним индивидуалним обележјима рукописа. Ово је фаза индивидуализације рукописа. Почиње оријентационо у 3. разреду и траје све док се не стабилизује рукопис одрасле особе.

Дисграфичан рукопис је у целини неуредан, лоше постављен у простору странице, без маргина и са мрљама. Редови су таласасти, уломљени или силазе косо па долази до њиховог преклапања. Простор између речи је час шири, час ужи. Линија слова је наzubљена, неједнаке дебљине у зависности од притискања прибором. Слова належу једна на друге, поједина искачу изнад других. И величина је сасвим неједначена.

Када је у питању развојна дисграфија, проблем није везан само за чин писања, већ је много шири и захвата целу личност, почев од психомоторне организације, концепције простора, латерализованости покрета до недовољно издиференцираног осећајног живота. Показују повишену стрепњу која траје дуже.

Алалија је појава потпуне неразвијености говора деце која имају очуван слух. алалија (грчки: брбљати) дефинише се као немогућност изговарања гласова услед поремећајима у говорним органима. Јавља се код деце са тешком менталном ретардацијом али и код деце са развијеном интелигенцијом, мада се, у највећем броју случајева, разрешава до 5.године. Нека деца проговоре одмах и сасвим чисто, што изазива сумњу да су психогени чиниоци били узрок алалије.

Уколико је већ било ове појаве у фамилији, и она је успешно решена, овом проблему се неће придавати велики значај па ће се дете понашати спонтано. Поласком у предшколску установу дете се повлачи у себе и постаје неактивно. Узрок неразвијеног говора може бити живот у субкултурној средини.

У раду са овом децом треба избегавати притисак да дете говори, да понавља речи или да се на било који начин присиљава да увежбава говор. Ераковић (Ераковић, 2002) сматра да је најбоље водити разговор кроз неку конкретну ситуацију. Детету причати и показивати ствари, лица, ситуације. Говор ће се развити кроз активности.

Дисфазија означава појаву разграђеног и неразграђеног говора. Говор постоји али су говорни елементи деформисани. Развојна дисфазија је поремећај говора који се јавља од самог почетка говорних активности, а испољава се тако што је говор и поред оспособљености за јасно обликовање фонема, деформисан често и до граница разумљивости. Деца при том имају очуван слух и развијену интелигенцију.

Клиничка слика је неразумљиво обликовани говорни облици и целине приликом реченичног ноза, потешкоће у изношењу мисаоних садржаја. При томе дете уме да обликује фонеме и да их понекад правилно употреби при обликовању речи. Чињеница је да дете неприкладно користи оне облике говора којима је овладало када се они изговарају у њиховим елементарним облицима, изван реченичног израза. Уз очуван слух и просечну интелигенцију, испољене тешкоће указују на отежану диференцијацију фонема властитог говорног израза. Што је интелигенција нижа, дубљи је дисфазични поремећај, односно мања је способност фонемске диференцијације. Код деце са развојном дисфазијом, ради се о недограђености практогностичких структура и функција, без чије развијености нису, могући ни развој ни вршење говорне активности.

Пре него што се приступи примени специфичних логопедских поступака врше се организовани и систематски подстицаји буђења и развоја општих практогностичких схема, откривања доживљаја времена и простора уз вежбање за уједначавање тонуса мишића и релаксације.

Дислалија се манифестује успореним овладавањем способностима фонемских структура матерњег језика. Узроци овог поремећаја артикулације могу да буду: органски, психолошки, средински и наследни узроци. Дислалије најчешће нестају до 5. године живота. Дислалије се често срећу код деце са клиничком сликом дислексије, дизартрије или неке недограђености у области сазнајне организованости за пријем и емитовање говорних порука.

Најчешћи типови артикулационох поремећаја на школском узрасту су:

1. **Дисторзија гласова** – означава артикулационо-акустичко одступање приликом изговора неког гласа или већег броја гласова од стандардних изговорних норми. Типови дисторзованих гласова су: врскање, шушкање, уљкање и недефинисана дисторзија.
2. **Субституција** – је замена једног гласа другим. Субституишу се најчешће гласови са сложенom артикулацијом и акустичком структуром; а то су: Ч, Ђ, Ћ, Џ, Љ, Л, Р. Деца могу један исти гла замењивати с више различитих гласова.
3. **Омисија гласова** – немогућност изговарања појединих гласова када је њихов нормални развојни период прошао. За разлику од праве омисије у развојном добу која не познаје структуру речи ни аудитивно ни изговорно, омисија гласова на старијем узраст представља немогућност реализације изговора неког гласа помоћу периферних органа, док је аудитивна структура речи већ формирана и особа зна који глас не може да формира и које место он заузима у речима.

Дислалије се могу јавити и као регресивно понашање, на пример када се роди млађе дете у породици. Разлог за овакав говор је емоционалне природе. Дете не жели да одрасте, жели да остане на нивоу малиг детета како би му се указивало више љубави и пажње.

Дислалије, које настају и поред складно развијеног фонаторног апарата, подвргавају се општем и специјалном дефектолошком третману. Специјални део примењују дефектолози, а општи подразумева подстицај и усмеравање развоја гностичких и праксичких функција. Родитељи се укључују у сарадњу у оквиру своје родитељске улоге.

Муцање је проблем организовања и синхронизовања моторне активности група мишића које врше моторну радњу при обликовању гласова и модулације говорног израза. Дизартрија се јавља у области вољне мускулатуре у пределима којима се обликује глас и модулација говора. Импулс за вољно покретање овог предела се не остварује, самим тим се не остварује ни правилан ритмички редослед напетости и опуштања појединих мишићних целина сходно њиховој функцији. Јавља се беспотребна напетост појединих мишића. Зато за муцање кажемо да је то поремећај у течности говора. Особа са овим поремећајем зна шта жели речи, али услед неусклађености покрета говорних органа и дисања настају тешкоће. Постоји више критичних периода за појаву муцања, али се муцање најчешће појављује између 2. и 5 године живота. У том периоду живота догађа се због : повећање фонда речи; наглог развоја граматике; развоја контроле говора; завршава се формирање базе говора, као и стреса у породици или окружењу. Муцање се манифестује понављањем, продубљивањем и уметањем гласова, слогова или речи у време говора.

Још нису познати узроци који доводе до појаве муцања, али се сумња да је највероватније мозак те деце, који ради на другачији начин и да тако долази до повременог несклада у раду мишића који су неопходни за говор. Може се још тврдити да је у великом броју случајева доказана наследна компонента муцања. У већини случајева постоји неки ближи рођак који муца.

Муцање може да буде пролазна појава у развоју говора код детета и то муцање се назива „физиолошко“ муцање, и ово у већини случајева под нормалним околностима спонтано нестаје. Веома често појави муцања претходи касно проговарање или период дислаличног говора. Муцање постаје озбиљан проблем дететовим поласком у школу. Ако се са муцањем дође из породичне средине проблем се у школи само продуби. У неким случајевима муцање и почне у школи. Емоционални проблеми само погоршавају ситуацију. Муцање треба схватити као проблем личности у целини – у области осећања, доживљавања себе у свету, организованости психомоторике у целини и у области говорне мускулатуре, обликовања гласа, модулације и ритма говора. На тај начин треба и приступити проблему.

Афазија је поремећај језичких структура и представља губитак језика што је проузроковано можданим повредама. Односи се на дезинтеграцију ЦНС. Испољава се поремећајем једног или више аспеката сложеног процеса вербалне комуникације која се манифестује тешкоћама у употреби речника, значењу речи, граматичким правилима, синтаксом, разумевању, именовању, спонтаном говору, понављању, читању, писању и вербалном мишљењу. Код овог језичког поремећаја није у првом плану проблем у артикулацији и вокалним елементима говора, него у лингвистичким елементима и значењу речи. Јавља се углавном

код деце и одраслих који су овладали вербалном комуникацијом. Најчешћи узрок афазиија су мождане повреде које могу бити отворене и затворене.

Постоје многобројне класификације афазиија, а најпознатија је:

- 1. Брокина (моторна) афазиија**
- 2. Верникеова (сензорна) афазиија**
- 3. Кондуктивна (сензомоторна) афазиија**

Брокину афазиију карактерише смањена способност течног (флуентног) говора. Именовање је оскудно. Реченице су кратке и недовршене. Садрже једну до две речи. Тешкоће са артикулацијом су у виду дисторзије (оштећени гласови), омисије (изостављање) и супституције (замена) гласова. Кључни лингвистички поремећај је аграматизам са очуваном употребом именица, изостанком функционалних речи и граматичких наставака. Код ове врсте афазиија оштећен је ритам, мелодија и систем акцената, што битно смањује квалитет говора. Особе са Брокином афазиијом нису у стању да читају на глас, нити да разумеју текст који прочитају у себи. Имају поремећај писања. Најчешће пишу крупним и неспретно написаним словима са честим изостављањем слова или заменом слова.

Верникеову афазиију карактерише сувише брз, флуентан говор који не носи увек и одговарајуће значење. Особе са Верникеовом афазиијом имају повишену потребу за говором. Изговарају велики број речи у минути. Спонтани говор је очуване артикулације и прозодије. Карактерише га додавање речи на крају реченице, па су зато реченице дуге, али граматички коректне. Имају проблема у проналажењу речи и често уместо употребе неких именица користе читаве реченице. Тешкоће су изражене и у давању директних одговора. Читање и писање није у значајној мери оштећено. Често боље разумеју писани текст него усмени говор. Написане реченице су дуге, граматички обликоване и презасићене парафразијама и неологизмима. Слова су читљива и препознатљива.

Кондуктивна (сензомоторна) афазиија је последица прекида у комуникацији између Верникеовог и Брокиног говорног подручја. Особе са овом врстом афазиије имају проблема са понављањем семантички значајних речи. Успешно дискриминишу тачно и погрешно изговорене гласове. Основни проблем је у семантичкој меморији и тешкоћи у изналажењу речи. Приликом читања на глас присутна је дислексија, мада је могуће и разумевање прочитаног текста у себи. У писању је присутна супституција, понављање и изостављање слова.

Из наведеног можемо направити шему поремећаја, које делимо на:

1. поремећаје говора:

- Дислалије (омисија. Супституција, дисторзија)
- Назализације (rinolalie aperta, rinolalia clausa)
- Муцање

-Tahilalie, Tachiphemiae, Bradilalie

- Dysartie

2. поремећаје језика:

- Alalie

-Aphasie

-Dysphasiae

ЗАКЉУЧАК

Говор је одувек привлачио велико занимање многих научника који су се бавили развојем деце и његовог говора. Одмах по рођењу почиње вокално споразумевање детета са околином, прво ка изражај неугодних осећаја детета. Већ и новорођенче у варијацијама у интонацији свог гласа изражава глад, бол или угодност, са његовим развојем почиње формирање развоја правог говора.

Како смо у нашем раду констатовали да око 19% деце има неки од развојних језичких поремећаја, сматрали смо да је веома важно препознати те поремећаје и на време упутити дете на рану рехабилитацију код логопеда. Језик и говор су веома важни у развоју детета и то почев од развоја његове интелигенције, комуникације и социјализације. Сваки прекид комуникације путем језика може довести до појаве других карактеристика детета у односу на своје вршњаке. Обично ова се деца препознају у вртићи или школи као деца која слабо комуницирају са својом околином или су деца која су „одбачена“ од својих вршњака.

Деца са поремећеним говорним развитком имају различите нивое језичке и говорне развијености. Нека постижу само најелементарније фонационе облике неартикулисаног крика, не разумеју говор и немају никаквог говорног контакта, друга пак имају природну вокализацију, треће схватају само строго конкретне говорне ситуације, четврта разумеју говор али не говоре. Све ове ситуације су често комбиноване с разним облицима дисфонија или муцања и доводе до прекида у комуникацији деце.

Рад је набројао најчешће, односно типичне поремећаје који се јављају у говору и језику, са кратким описима клиничке слике појављивања поремећаја.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Димић, Н. (2002):** *Методика артикулације*, Дефектолошки факултет, Београд
2. **Ковачевић, Ј., Арсић, Р. (2006):** *Ученици ометени у развоју у редовној школи*, Друштво дефектолога Србије, Београд
3. **Ераковић, Т. (2002):** *Основи специјалне педагогије са методиком*, Учитељски факултет, Сомбор
4. **Славнић, С. (1996):** *Формирање говора код мале глуве деце*, Дефектолошки факултет, Београд и Специјална школа „Бубањ“, Ниш

5. Ђордић, А., Бојанин, С. (1981): *Општа дефектолошка дијагностика*, Завод за издавање уџбеника и наставних средстава, Београд
6. Vallon, H., Denjean, G. (1958): *Various signs of apraxia in maladjusted in children*, Ann Med. Psychol (Paris), 116 (1); 1-14
7. Голубовић, С.(2004): *Гносеогена патологија вербалне комуникације*, Савез дефектолога Заједнице Србија и Црна Гора, Београд,
8. Голубовић, С. (2007): *Диференцијално дијагностичке карактеристике развојних језичких поремећаја, у Нове тенденције у специјалној едукацији и рехабилитацији*, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Београд, 337-372.

Radomir Arsić, Ph.D. University Senior Lecturer,
Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE MOST COMMON SPEECH AND LANGUAGE DISORDERS IN CHILDREN

Summary: *The problem of speech and its development is one of the major problems that occur in children of elementary school. As the speech function that is taught, or functions that do not receive inheritance, during the development of speech may come to different deviations.*

Slow speech development, retarded speech development and speech are insufficiently developed, the diagnosis related to inadequate speech development in children, and terminology changes depending on the chronological age of the child.

Speech is therefore always attracted great interest of many scientists who have observed the progress of the child's speech development. Statistics show that almost 20% of children dvogodišnjaka late in the development of speech and the prevalence of the fifth year of life is about 19% (Golubovic, 2007, 337).

Statistics show that a significant number of school children (and adults) do not speak properly. often incorrectly spoken individual voices, but there are many serious cases of disorder, which is certainly a stuttering naizraženije. The paper deals with bullets common language and speech disorders in order to introduce all (or most) the most common disorders in preschool and school age.

Key words: developmental language disorders, Speech, Language

Доц. др Невенка Зрнизевић²⁷
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

РАЗВОЈ ФИЗИЧКОГ ВАСПИТАЊА КРОЗ ВЕКОВЕ

Апстракт: *Физичко васпитање у првобитној заједници било је саставни део живота и рада и састојало се у преношењу искуства са старијих на млађе и било је једнако за све. У овом периоду подразумева се да није могло бити речи о свесној и планској васпитној активности појединаца или група. Прве поуздане трагове физичког васпитања налазимо у историјској грађи из доба средње-минојског и позно- минојског периода развоја критског друштва.*

Ископавањима која су вршена почетком прошлог века су пронађена пространа родовска утврђена насеља у чијој су близини нађена уређена игралишта и вежбалишта. У дане племенских празника и скупова одржавани су верски церемонијали, а на олтару су боговима приношене жртве. Нас овде највише занима фискултурни део ових свечаности, а то су у првом реду игре с биком, које су приказане на највећем броју слика и других радова из тога времена.

Кључне речи: физичко васпитање, првобитна заједница, Критско доба, игре с биком, вежбачи.

У В О Д

²*Физичка култура као део опште културе представља укупност материјалних и духовних добара оног дела друштвене праксе који се остварује слободним физичким активностима човека у циљу задовољавања његових биолошких и друштвених потреба².*

(према Аристотелу, преузето из Педагошке енциклопедије, 1989, стр.208)

Физичка култура је у свом историјском развоју увек била условљена карактером производних снага и производних односа. Циљеви и задаци физичког васпитања зависили су од друштвених потреба које су биле диктиране друштвеним системом и односима, нивоом културног и економског развоја, као и другим чиниоцима који су утицали на развој друштва у целини.

Развој физичког васпитања кроз векове не може се посматрати изоловано, већ као манифестацију људске активности која је као и свака друга активност условљена економским и политичким уређењем друштва у датом периоду времена.

²⁷ nevenka.zrnzevic@pr.ac.rs

Методe проучавања историје, које су примењене од стране научника са Енглеском на челу, омогућиле су да се о историјату физичког васпитања сазна доста и у доба пре писаних споменика. Показало се да проучавање развоја физичког васпитања у одређеном историјском раздобљу, помаже да се расветли целокупна слика живота тадашњег друштва, јер је физичко васпитање увек било условљена појава и оно је условљавало друге појаве.

Физичко васпитање, постоји од како постоји људско друштво и од тада се непрекидно усавршавало, мењало свој карактер и садржину. Развој физичког васпитања не може се објашњавати изоловано од друштва, те су и његове карактеристике у појединим друштвено-економским формацијама различите. Да би се ово потврдило потребно је сагледати физичко васпитање кроз друштвене формације кроз које је прошло човечанство.

ФИЗИЧКО ВАСПИТАЊЕ У ПРВОБИТНОЈ ЗАЈЕДНИЦИ

Живот у првобитној заједници, као најпримитивнијем облику друштвене формације, претстављао је једну непрекидну борбу за одржавање живота, а у тој борби од најраније младости па до смрти, пресудну реч имале су телесне особине и способности. У овој друштвеној формацији нарочиту улогу имали су инстинкти – борба да се преживи и тежња за продужењем рода. Васпитање се одвијало непосредно кроз рад и кроз игру. Родитељи су децу рано укључивали у лов и најразноврсније домаће радове, те су на тај начин стицали навике и знања која су им била од битне важности за опстанак. У ово доба не може се говорити о некој планској и свесној активности појединца или група. Највећу улогу имао је очигледни пример појединца у лову и руковању примитивним оружјем и оруђем, односно васпитање се састојало у преношењу искуства са старијих на млађе и било је једнако за све.

То је захтевало доста снаге и издржљивост, али је пружало предност човеку у борби са природом. У слободно време они су елементе рада примењивали кроз игру. Примена камена у лову у играма се користила за бацање и гађање што су уједно и садржаји првобитних игара. Касније, употребом копља, секире и лука и стреле јавља се потреба за усавршавањем покрета, те се мења и садржај игара. У виду различитих игара човек репродукује разне покрете, како би остварио што бољи ефекат у обављању свакодневних послова и лову.

Васпитање у првобитној заједници било је бескласно, једнако за све. Постојала је само једна неједнакост, а то је полна разлика (Жлебник, 1955, стр. 7). Женска деца су обучавања за рад у кућним пословима, а мушка за лов, риболов и обраду земље.

Све веће усавршавање и повећање средстава за производњу условило је и већу поделу рада. Васпитни рад обогађује се новим правилима и обичајима. Појединци се упознају са верским обичајима, ратничким вештинама и традицијом.

Када су се знања о раду увећала у каснијем периоду првобитне заједнице јавила се потреба за преношењем искустава на млађе, а тај посао се поверавао искусним старцима.

Поред игара, које су настале из производног рада, било је и таквих које су свој корен имале у друштвеној свести одређене групе људи, а то су разне такозване магијске игре и ритуални плесови. Оне су претстављале тежњу човеку за опстанком и борбу против натприродних сила.

Са појавом приватне својине долази до поделе рада и друштвене неједнакости. И васпитање почиње да бива привилегија оних који поседују оруђа за рад. Тако долази до прве поделе рада и одвајања умног од физичког рада.

КРИТСКО ДОБА

Прве поуздане трагове физичког васпитања налазимо тек у историјској грађи из доба средње-минојског и позно-минојског периода развоја критског друштва (2100 – 1500 година пре наше ере и 1580 – 1250 године пре наше ере).

Економска основа тога друштва била је сточарство и то гајење крупне стоке, почиње се са обрадом земље плугом, као вишим степеном производње и полако се (иако још не изразито) појављују разни занати. То је време познијег родовског уређења у коме је значајно стварање племенских савеза. Крајем овог периода врши се "прва велика друштвена подела рада" на сточарство и ратарство, а из њега је изишло и прво велико цепање друштва. Оно је наступило онда, када је, захваљујући овој првој подели рада, почела размена производа између сточара и ратара и богаћење и снажење појединих родова који се издвајају. У оквиру родова снаже се и богате поједине породице, што представља почетак распадања дотадашњег родовског уређења и условљава прелаз од кућне на сеоску задругу.

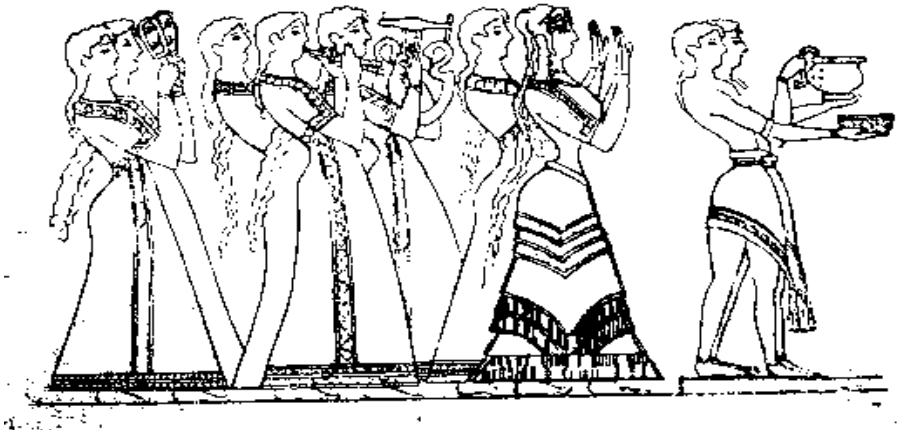
Ископавањима која су вршена почетком прошлог века, пронађена су у јужном делу Крита пространа родовска утврђена насеља у чијој су близини нађене чудно уређене површине које можемо сматрати као прва уређена игралишта и вежбалишта.

Такво игралиште је пронађено у близини Фесте (FESTOS), археолошком налазишту на југоистоку Крита. Град настањен још у неолитско доба и познати центар за производњу грнчарије у млађем минојском периоду. Још 2000 г. пре н.е. имао је палату која је била употребљавана у разним издањима све до XV века пре н.е. План градње палате је био организован попут оне у Кнососу, дакле, изграђена је око правоугаоног дворишта, које је између осталог служило као право уређено игралиште и вежбалиште (Општа Ларусова енциклопедија, 2004, стр. 489).

Игралиште је било величине 25 са 30 метара, поплочано каменим плочама, а дијагонално у правцу северозапад – југоисток пружала се 20 сантиметара издигнута и један метар широка стаза. У североисточном делу игралишта био је саграђен нешто узвишен олтар, а цела северна страна састојала

се од неколико степеница, које се могу сматрати главним почасним делом гледалишта.

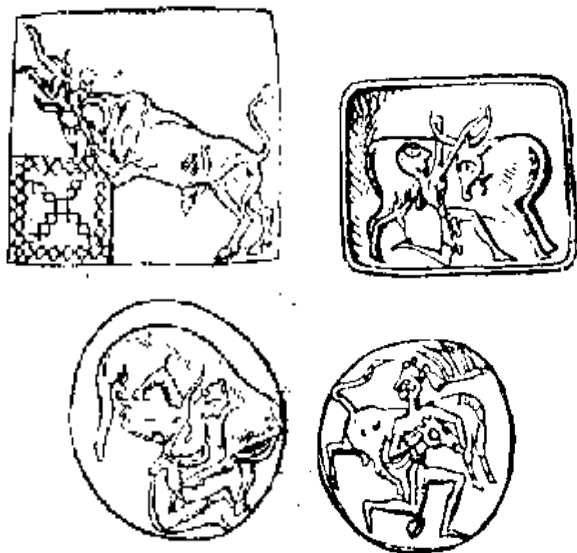
Тек кад је пронађено ово и још нека друга игралишта, могли су потпуно да буду објашњени многобројни прикази разних сцена, које су претстављене на разним археолошким налазиштима тога доба. Тадашњи уметници су на разним фрескама, вазама и печатном камењу приказивали верске обреде, племенско-родовске свечаности и разне фискултурне елементе. Упоређивањем свих ових налаза створена је слика о свечаностима, које су се одржавале на овим игралиштима.



*Слика 1. Део поворке која пролази “светом стазом”
крито-микенских игралишта*

У дане племенских празника и скупова одржаван је верски – мистични церемонијал, који је имао магијски утицај на приплод стоке и принос поља. На олтару су боговима приношене жртве које су доносила разна племена, а стазом је пролазила поворка претставника родова и претставника разних грана производње (сточари, ратари, занатлије), који су носили жртве од својих производа. Цела је ова поворка пролазила вршећи ритмичке покрете уз пратњу флаута, лира и других инструмената. Поворку је предводио старешина рода обучен у специјално одело, а на рамену је носио пасторски штап, као знак свога достојанства. Интересантно је поменути да у овој поворци једну од главних улога игра жена, те се корен ових свечаности може тражити још у матријархату. Измењени услови производње сада су на водеће место истакли мушкарца, али је у религијским обредима још сачуван значај жене. Доминацију жене на свечаностима претстављале су игре са змијом.

Оно што нас највише занима је фискултурни део ових свечаности. То су у првом реду игре с биком, које су приказане на највећем броју слика и других радова из тога времена, па по томе можемо закључити да су биле веома популарне.



Слика 2. Игре с биком приказане на печатном камену

У чему се састојале игре с биком? Биле су то акробатске вежбе крићанских младића, а понекад и девојака. Младић, одевен у кратку кожну прегачу, обувен у кожне патике и са кожним наруквицама на доручју, стајао је на игралишту и сачекивао да на њега јурне бик кога су претходно раздражили. Бик би нападао оборене главе и рогова. У тренутку кад дође до вежбача, овај би га нагло зграбио за рогове. Бик, кад осети терет на роговима нагло диже главу, а вежбач се не упушта у натезање с њим, него користи овај замах и, не испуштајући рогове, врши премет изнад главе бика, скаче му на леђа и са њих саскаче на земљу. Био је то велики напор, а захтевао је, осим снаге руку, и велику окретност и присуство духа. Наруквице на доручју су служиле да заштите руке при огромном напору у тренутку кад бик диже главу.

Било је случајева да су се вежбачи постављали у ред, један иза другог, па су вежбу изводили у низу један за другим. Кад би први завршио премет, бик би нападао другог и тако би се игра настављала уз одушевљење гледалаца.

У почетку су ове игре имале општеплеменски карактер и у њима је учествовао велики број вежбача из редова сточара. Касније, кад се издваја родовска и породична аристократија, стада се налазе у рукама све мањег броја поседника чије послове почињу да врше робови. То је изазвало смањење броја учесника у играма. Оне су почеле да служе истицању значаја појединаца и моћи појединих породица.

Ови се поседници све више претварају у војнике, који чувају и све више приграбљују стада и робове. Тиме се мења и карактер самих игара. Некадашњи вежбачи су ту своју вештину и способност стицали радећи око стада, а садашњи

се посебно припремају како би се истакли на наступима. Игре добијају спортско-призорни карактер, а за њих се припрема нарочитим тренингом.

Има уметничких приказа на којима видимо како се вежбачи припремају за игре вежбајући на везаном бику. Бик је везан за задње ноге и држи га неколико људи. Ови прикази са археолошких налазишта могу се поредити са још живим обичајем једног племена у Нигерији, где се још и данас на сличан начин припремају такмичари.

Издвајање војника, припадника аристократских породица, условило је још једну измену у карактеру игара. У њему се, појављује елеменат борбе и такмичења, у којима млади ратници показују своју вештину. Тако су у програм ових свечаности ушли песницење и трчање са оружјем. Упоредо са богаћењем и снажењем појединих породица и повећањем значаја "мушке" херојске личности уводи се и такмичење бојних кола.

У то доба срећемо се већ и са фазом распадања родовског уређења и формирања државе са робовласничком економском основом.

ЗАКЉУЧАК

Можемо закључити да је основна карактеристика физичког васпитања да оно од самог настанка и развоја људског друштва заузима веома важно место. Развија се у почетку као несвесна и неорганизована активност, да би се касније покрети и кретања свесно прилагођавали новим потребама.

На основу првих поузданих трагова на археолошким грађевинама и цртежима на фрескама и вазама, закључујемо да се физичком васпитању поклањала све већа пажња. У почетку најомиљеније игре с биком, где је учествовало велики број такмичара, замењују се елементима борбе и ратничким вештинама, међу којима су најпознатије песницење и трке са оружјем.

Све више физичко васпитање постаје привилегија богатих, све је мање учесника, јер се све више поклања пажња истицању појединца, што је довело до пропадања родовског друштва и појаве робовласничког уређења, чиме се мења и карактер физичког васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

1. **Група аутора, (1992):** *Физичко васпитање*. Ниш: Сиријус.
2. **Жлебник, Л. (1955):** *Опћа згодовина педагогике*². Љубљана: ВШТК Институт за кинезијологију.
3. **Крагујевић, Г. (1985):** *Методика наставе физичког васпитања*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
4. **Лескошек, Ј. (1976):** *Теорија физичке културе*. Београд: НИП Партизан.
5. **Општа Ларусова енциклопедија (2004):** Земун: И.П. ЈРЈ Земун.
6. **Педагошка енциклопедија (1989):** Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

-
-
7. **Педагошки лексикон (1996):** Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
 8. **Стефановић, В. (1994):** *Педагогија физичке културе*. Београд: Факултет физичке културе.

Nevenka Zrnzević, Ph.D. University Senior Lecturer,
Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE DEVELOPMENT OF THE EDUCATION THROUGHT CENTURIES

Abstract: *Physical education in the former community was consisting element of the life and work, and it was consisted of transmitting of the experiences from older to younger once, and it was equal for all people. It is assumed that these could not be conscious and planed activities of individuals or groups in that period. The first secure traces of physical education we can meet in historical documents of middle and late minoian time of the development of Critian culture.*

Excavating which were done in the beginning of past century have found wide prehistory fortresses nearby which were found settled courts. In the days of plebeian holydays, many ceremonials were unfolded, and the victims were given on the altar to gods. In this work we are interested for the physculture part of these holydays , and they are mostly games with a bull, which are represented on the most numerous pictures and other works from that time.

Key words: physical education, former community, Critian time, Games with a bull, exercisers.

Мр Слађана Видосављевић²⁸

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ЗАШТИТА ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ

*“...мораћете учити своју децу исто као што ми
учимо нашу: да нам је земља мати.Што снађе
земљу, снађе и њену децу. Пљује ли човек на земљу,
пљује на себе самог. Земља не припада човеку!
Човек припада земљи! То добро знамо...”*

(Поглавица Сиетла)

Апстракт: *Полазећи од значаја раног детињства, породице и предшколске установе за правилан развој личности, стицање основних еколошких навика и облика понашања, развој еколошке свести, указује на потребу и значај васпитања и образовања за заштиту и унапређивање животне средине у систему предшколског образовања. У васпитању и образовању за заштиту животне средине, као саставном и неизоставном делу општег васпитања и образовања, стичу се садржаји о повезаности и узајамном деловању човека и природе, а основни му је циљ стварање основе за изграђивање одговорног односа детета према околној средини, који ће се изразити кроз разне облике деловања у њој.*

Развој еколошке свести и стицања основне културе у области заштите животне средине зависи од образованости и оспособљености васпитача као носилаца васпитања и образовања на овом нивоу односно од њиховог познавања и разумевања циљева и задатака васпитања и образовања у овој области и методичке спремности за реализацију тако усмереног васпитно-образовног рада.

Кључне речи: предшколска установа, заштита животне средине.

У В О Д

Савремени концепт предшколског васпитања подразумева отворено и хуманистичко васпитање и дечји вртић као отворени систем, као место заједничког живљења деце, васпитача и родитеља. У односу на породицу, предшколска установа, у којој деца данас улазе врло рано, представља формалну заједницу која има своју структуру, просторну и временску организацију, правила и норме понашања, програме рада и нормативе. Предшколска установа

²⁸ sladjana.vidosavljevic@pr.ac.rs

претендује да постане“ како средство за смањивање раздаљине између света деце и света одраслих, тако и друштвени облик у коме родитељи могу да аутономно овладају значајним сегментом своје егзистенције”. У средиште образовне делатности ставља се животна и развојна проблематика деце, а учење служи за то “да дете у датом развојном узрасту, у садашњости надрасте своју животну проблематику, овлада природном и друштвеном средином у којој расте...” Осим тога, поставља се захтев “да се васпитна делатност одвија на различитим местима, ван зграде, у сусретимс с људима различитих занимања, у природи и на местима где одрасли раде”. Предшколско васпитање је у односу на раније периоде свога развоја, дакле, добило нове садржаје, значења, циљеве и функције, где су и своје место пронашле различите еколошке активности. Основни разлог уношења оваквих садржаја у васпитне програме је стварање “еколошког мишљења” код деце, које би било основ поштовања света природе, не само што она задовољава наше животне потребе, већ зато што она сама има право на постојање.

ПРОГРАМ ВАСПИТАЊА И ОБРАЗОВАЊА ЗА ЗАШТИТУ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

Суштина концепције еколошког васпитања на предшколском нивоу, према мишљењу већина аутора, садржана је у “**упознавању деце са природом**”, чији је смисао у томе да се деца овог узраста оријентишу у односу на различите природне појаве, да откривају и истражују свет око себе и стичу основне појмове о томе где, зашто и како се нешто збива. Деца су у сталној интеракцији са природном средином и показују велико интересовање за учење о узрочно-последичним везама и односима свега са чим се сусрећу. За децу природа и окружење представљају неисцрпни извор разноврсних утисака и доживљаја. Постепеним богаћењем искуства повећава се дечја радозналост за проучавање окружења. Сазнања о живом свету су полазна основа за васпитање и образовање млађе деце, на којој ће се развити способност доживљавања и упознавања природе, уочавања њених законitosti и лепоте, уз схватање да од њеног очувања зависи опстанак целокупног живота на планети.

Основе програма предшколског васпитања из 1996.г. као државни документ којим се регулише пракса предшколског васпитања, дефинисале су функције и циљеве предшколског васпитања, начела рада и улоге и задатке васпитача, односно дефинисале основне претпоставке и смернице за један васпитни програм. Основе програма нуде васпитачима могућност избора између два модела програма: **Модел-А** и **Модел-Б**.

Увидевши слабости и недостатке, пре свега недовољну еколошку осмишљеност, програма који се до 1996. године примењивао у предшколским установама, Министарство просвете Републике Србије утврђује тзв. **Модел А** који се почев од 1996. године примењује у великом броју предшколских установа на нашим просторима. По ауторима овог програма ради се о “концепту програма отвореног система васпитања и образовања” у којем се васпитач

практичар ставља у улоге истраживача, креатора и евалуатора васпитне праксе, а дете се одређује као недељива, динамична, личност, биће по себи са потребом да расте и развија се. То практично значи да од самог васпитача, његове умешности, креативности, стручне, дидактичко-методичке оспособљености и еколошке образованости зависи да ли ће, на који начин и колико успешно утицати на развој еколошке свести и културе предшколске деце. Због одсуства захтева и разређеног система еколошких активности које би васпитаче усмеравали и обавезивали да реализују васпитно-образовне садржаје из области заштите животне средине, овим програмом се недовољно реализују циљеви и задаци овог васпитања.

За разлику од предходног модела, особености **Модела Б**, огледа се у присутности многобројних, у пракси потврђених иновација, међу којима су посебно значајне еколошке и истраживачке активности које су понуђене као идеје које “васпитач може да бира или налази нове, боље” (Е. Каменов, 1995.). Брижљив однос према животној средини постиже се тек стављањем деце у реалне ситуације које захтевају да га изразе кроз сопствену активност. Задатак васпитача је да детету пружи прилику да доживи радост и осети лично задовољство што је допринело очувању живота на планети. Избор предвиђених активности, направљен је полазећи од циљева васпитања и образовања за заштиту животне средине и програмског језгра, водећи рачуна о могућностима и интересовањима деце. Неке од програмом предвиђених активности су следеће: уочавање животних заједница као заједничког станишта одређених биљака и животиња, повезаност, међузависност и равнотежа у природи, представљање ланаца исхране уз помоћ модела, цртежа, игре; истраживање животних заједница у води, испод камена, у земљи, поточићу...; рециклирање, активности којима се сагледавају улоге које живи и неживи свет имају у човековом животу, као и човеков утицај на животну средину; откривање главних загађивача воде, земље и ваздуха; сађење биљака, еколошке патроле, посете и боравци у објектима из природне средине, природњачким и другим музејима; приказивање позоришних представа еколошке садржине итд. Реализацијом ових програмских активности са децом узраста од 3 до 7 година требало би да се остваре следећи циљеви: поштовање и љубав према живом свету; схватање човековог утицаја на околину, као и запажање промена насталих у њој; схватање важност здраве планете и њеног очувања за човеков опстанак, осећање дужности да се штити природа и човекова околина, изграђеност личног става детета према природи у смислу да његови поступци имају одређене последице у ужој и широј средини у којој живи итд. Деца предшколског узраста могу изгледати сувише мала да би наведене активности могла да савладају и разумела глобалне проблеме животне средине. Међутим, бројна истраживања указују да је то могуће уколико се са обучавањем крене на што ранијем узрасту и од конкретних проблема из непосредне околине.

МЕТОДИЧКА РЕАЛИЗАЦИЈА САДРЖАЈА ЗАШТИТЕ ЖИВОТНЕ СРЕДИНЕ

Васпитање и образовање за заштиту животне средине деце предшколског узраста није усмерено на развој једне стране личности, већ различитим методама и облицима рада, настоји се да оно поприми карактеристике "глобалног образовања". У основи овог образовања "је жеља за обраћањем целокупној личности а не само когнитивној сфери, дакле, потреба за комплементарношћу когнитивног и афективног учења, интелекта и маште, анализе и интуиције је неопходна". Овакво усмерење обавезује васпитаче да раде у малим групама, у којима је могуће подстицати комуникацију, кооперацију, вештину договарања, толерантно доношење одлука и сл."(Ишин-Томић:1994,5). Програм зато треба остваривати откривачким активностима и оним методама и поступцима које ће децу ставити у активан положај. Већина аутора истиче *посматрање* као основни метод еколошког васпитања чиме се обезбеђује непосредни контакт са живим бићима и појавама у децем окружењу. Представе добијене путем посматрања постају основа различитих облика деце активности: игре, говорних активности, сликања, рад у природи итд. Организовањем дуготрајних посматрања могу се уочити међусобне везе и односи у животној средини, повезаност и узајамна условљености биљака и животиња и њихових заједница. Највећи број еколошких активности може да се организује на свежем ваздуху, у дворишту, парку, поред реке, у пољу, у зоолошком врту, ботаничкој башти и др. Одговарајућим методичким поступцима код деце се развија способност опажања, интересовање за природне појаве и богато чулно искуство у непосредном контакту са стварношћу.

За усвајање практичних знања, формирање одређених навика и вештина у вези са заштитом животне средине код деце се најчешће користи *метода држања, неговања и узгајања живих бића*. Сађењем и праћењем циклуса рашћења биљака могу се директно уочити многе карактеристике њиховог животног процеса. Брига и неговање животиња током целе године такође доприноси да се код деце формирају одређене навике. Посебну пажњу треба обратити на упознавање деце са угроженим животињским врстама, начином њихове заштите и на нераскидиву повезаност и међузависност биљног и животињског света. Пожељно је да оно што деца запазе и доживе посматрањем у природи, изразе на неки начин, причајући, у играма маште и играма улога, због чега је посебно важна примена *усмено – књижевне методе*. Пружајући му могућност да сопствена искуства развије и усаврши, то уједно значи отворити детету пут до знања и умења кроз његову сопствену активност.

ЗАКЉУЧАК

Предшколски узраст је изузетно тежак за едукацију са овако високим захтевима због узрастних карактеристика. У том периоду одрастања, деца не морају знати напамет шта значи екологија и чиме се она бави. “Али, она морају знати да свака, најмања, као и највећа, животиња и биљка има свој значај у природи. Деца треба да знају зашто биљке не треба уништавати, животиње мучити и убијати, гнезда птица скидати, односно, зашто треба штедети воду и енергију. Ако усвоје шта смеју, а шта не смеју и ако се сходно томе, и понашају, тако ћемо већ имати еколошки свесне најмлађе.” (Марковска, В.Д. 2002, стр.96.).

Несумњиво, да је развијање еколошких навика дуготрајан и захтеван процес и да се само стрпљењем и упорношћу свих оних који се брину о деци могу и формирати. Како ће деца примењивати све оно што науче у вртићу зависи од много фактора а пре свега од стручности и ауторитета васпитача, који треба да знају да деци објасне зашто је важно понашати се у складу са еколошким захтевима. Зато се и с правом намеће неопходна потреба перманентног еколошког образовања, као и методичко усавршавање васпитача у овој области.” Нови програм подразумева нову (посмодерну) децу, изискује нове васпитаче, нове методичаре и менторе, захтева да се учи од деце и са децом” (Граорац, И. 2002. стр.12).

ЛИТЕРАТУРА

1. **Граорац, И. (2002):** Вариације о образовању васпитача, Зборник, Нови Сад, Виша школа за образовање васпитача.
2. **Каменов, Е. (2004):** Зелена планета, Нови Сад, Драгон.
3. **Каменов, Е. (2006):** Васпитање предшколске деце, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
4. **Марковска В.Д.(2002):** Породица и вртић у првим корацима еколошког едуковања предшколске деце, Зборник радова ”Еколошка свест и еколошко образовање деце и омладине”, Шабац, Виша школа за образовање васпитача.
5. **Мијаиловић Ж, Г.(2007):** Представе о деци, Сремска Митровица, АМ Графика Лаћарак.
6. **Николић, В. (2002):** Образовање и заштита животне средине, Београд, Задужбина Андрејевић.
7. **Стојановић, Б. & Трајковић, П.(2008):** Живи свет око нас, Нови Сад, Тампограф.
8. **Томић И, Ј. (1994):** Чуvari природе, облици рада са децом предшколског узраста на очувању животне средине, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Sladjana Vidosavljevic, M. Sc.
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

**PROTECTION OF THE ENVIRONMENT
IN PRESCHOOL EDUCATION**

Summary: *Based on the importance of early childhood, family and preschool institution for adequate development of personality, the acquisition of basic ecological habits and behavioral forms, the development of ecological conscience show on the need and importance of education for protection and improving of the environment in the system of preschool education. In education for environmental protection, as consisting part of general education, the consists about connection and mutual acting of man and nature are acquired, and the main aim is to make bases for building responsible relation of the child to its environment which will be expressed through different forms of acting in it.*

The development of the ecological conscience and acquiring of base culture in the field of environmental protection depend on education ad qualification of educators as carriers of the education on this level, so of their knowing and understanding of aims and tasks of education in this field and methodical readiness for the realization such directed educational work.

Key words: preschool institution, environmental protection.

Доц. мр Биљана Павловић²⁹
Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

ОБИЧАЈИ И ОБИЧАЈНЕ НАРОДНЕ ПЕСМЕ СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ У НАСТАВИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ У ОСНОВНОЈ ШКОЛИ

Апстракт: Познато је да што је неки народ на вишем ступњу културног и духовног развоја, он више поштује, чува и негује своју традицију. У српском народу обичајима се одувек придавао велики значај, што због љубави и поштовања према својој традицији и прецима, али и због егзистенцијалне потребе и опстанка, као што је био случај за време вишевековног ропства под турцима, када је захваљујући, управо, неговању своје традиције, наш народ успео да се одржи, сачува своје име, језик, национални идентитет.

Упознавање своје традиције, народних обичаја, обичајних песама и игара спеваних у заједници, како каже Вук Ст. Караџић „по природи“, „у простот“, „у невиности“, што и јесте драж, снага и лепота нашег наслеђа, један је од задатака наставе музичке културе у основном образовању.

У овом раду биће описани обичаји са Косова и Метохије, и представљене песме које су их пратиле, а које су у складу са захтевима наставног плана и програма у основној школи.

Кључне речи: народ, обичаји, песма, традиција.

**„Што је од обичаја, то је од закона“
Н а р о д н а и з р е к а**

Обичаји су навике које постоје у начину живота једне етничке заједнице или једног народа. Заједно са песмом и игром, којима су богато прожети, представљају део његове духовне и културне баштине, његовог националног идентитета.

Упознавањем обичаја једног народа пружа нам се могућност да лакше проникнемо у његову душу, осетимо начин живота и упознамо најудаљеније и најскривеније кутке на путу његовог духовног развоја.

Проучавајући наше народне обичаје и песме које их прате, наш познати естетичар и културолог Сретен Петровић, задирући у далеку прошлост, расветљава улогу и значај њиховог одржавања. По његовом мишљењу реч је „... о свакодневним навикама које се односе на време обеда, на породични живот, општење међу људима... Свакако, обичаји долазе из традиције. Сваки појединац је рођен у њима и прима их као што прима језик или ваздух који удише. О њима

²⁹ biljana.pavlovic@pr.ac.rs

се не размишља, они се не критикују... Једном речју, обичаје учимо *несвесно*, као што учимо да ходамо и говоримо. Смисао обичаја који представљају систем практичних начела, која су стечена *традицијом* и која обухватају живот као целину, јесте тај да се њима *спутавају* и *обуздавају* појединци *нове генерације*, будући да им се показују као коначни и непроменљиви.³⁰

Код примитивних људских заједница обичаји су имали велику моћ. Њима је био регулисан целокупан живот, па се по обичајима дете *примало* када долази на свет, по њима се, подизало и васпитавало. По обичајима се женило и удавало, обављале су се родитељске и друге породичне дужности, чувало се и лечило од болести. Од места до места, од села до села, разликују се и обичаји, па се каже „*Колико села, толико и адета*“ (обичаја). О значају обичаја у нашем народу говори и следећа изрека: „*Боље је да село пропадне него у селу обичај*“.

Обичаји се држе чак и онда када им се заборави првобитни смисао и значај, па се тако често може чути да се нешто ради зато што се *тако ваља*.

У далекој прошлости обичаји су, дакле, представљали *законе* којима су уређивани сви друштвени односи и којих су се људи одређене друштвене заједнице строго придржавали.

Са настанком првих држава племенски интереси и обичаји морали су да уступе место широким интересима државе. Доношени су закони који често и нису били у складу са дотадашњим навикама народа, али на које се народ морао привикавати.

Упоредо са преласком из племенског у државни живот у нашем народу се јавља и хришћанска религија, сасвим другачија од дотадашње паганске.

Многе паганске обичаје хришћанство је оштро осуђивало и забрањивало.

Према неким обичајима црква је била попустљивија па је уз наметање одређених хришћанских елемената допуштала извођење појединих обичаја.³¹

Тако су се додолске песме, наслеђене из паганства, које су се певале у време суше, трансформисале у крстоношке песме. Оне су имале исту функцију, само што се уместо припева *Ој, додо, додоле*, певало: *Госпode помилуј нас*.

Исти случај је и са крсним именом, које је у доба паганства представљало култ прецима. Хришћанска црква га прихвата, али као култ хришћанским свецима.

Обичаји који нису угрожавали државну организацију и реметили црквене одредбе остали су недирнути и доступни широкој народној маси. Тако су из најстаријих времена сачувани обичаји везани за земљорадњу, сточарство, лов, мобе, седељке, као и неки обичаји у вези са лечењем, бајањем и сл.

Падом наших земаља под турску власт нестало је владалачких династија, племства и закона који су до тада важили. Остала је широка маса простог света која препуштена сама себи, инстинктивно тражећи везу са својим коренима, почиње да се враћа старим народним обичајима. У таквим условима они су им

³⁰ Сретен Петровић, Српска митологија, О веровању, обичајима и ритуалу, Народна књига, Београд, 2004. стр.53

³¹ Тихомир Ђорђевић, Наш народни живот I Просвета, Београд, стр.27

били једина гаранција за очување свог националног идентитета и зато су их се чврсто држали.

После ослобођења од Турака слаби интересовање за народним обичајима, а нарочито осипање и нестајање обичаја из свакодневног живота почиње после другог светског рата, када је свесно уништавано све оно што није било у складу са новим комунистичким режимом и што је носило снажна национална обележја. У таквим околностима многи обичаји, а са њима и обичајне песме и игре почињу да се губе и заборављају.

„Онај ко народу врати његову загубљену песму, вратиће му његову душу”

Питер Розенгер

Упознати младе нараштаје са својим обичајима, традиционалном песмом и игром, важно је колико и познавање историје, физичких закона, математике, свог матерњег језика или осталих области које ђаци савладавају у оквиру нашег образовног система. Управо, то је један од битних задатака **наставе музичке културе у основној школи**.

Пред наставником музичке културе је истовремено још један важан задатак, а то је: **рад са децом, усмерен ка превазилажењу предрасуда према нашем фолклору**. У многим породицама се на човека са села гледа са малограђанских позиција, и са подсмехом, што изазива дистанцираност и одбојност ученика према народном изворном стваралаштву. Зато је потребно да се у корелацији са другим предметима изврши психолошка припрема ученика: треба их упознати са животом човека на селу, његовим радом, ношњом, његовим смислом за хумор и шалу... Тако ће са већим интересовањем, разумевањем и љубављу приступити упознавању са *чедном и непатвореном* фолклорном уметношћу.

Говорећи о обичајним песмама из далеке прошлости С. Петровић истиче „Словенски народи су у своме народнопоетском благу сачували немали број таквих песама које све заједно потврђују исказе старих писаца да су од свих Индоевропејаца Словени најраспеванији народ. Стога је Шафарик (историчар и филолог) с правом закључио да „тамо где је словенска жена, ту је и песма. Кућа и двориште, брдо и долина, поље и шума, врт и виноград, све то оне испуњавају тоновима својих песама.“³²

У овом раду биће приче о појединим народним обичајима и обредима са простора Косова и Метохије, као и песмама које су их пратиле.

ОБРЕДНЕ И ОБИЧАЈНЕ ПЕСМЕ СА КОСОВА И МЕТОХИЈЕ

Обредне песме прате промене у природи и везане су за одређене дане током зиме, пролећа или лета. Тесно су повезане са старим веровањима и најчешће се изводе у дане календарских празновања.

На Косову и Метохији се током зиме певају Коледарске, Божићне, Водичарске, Вучарске, Јовањске, и пред крај зиме Ранилачке песме. У стара

³² С. Петровић, *Српска митологија, О веровању, обичајима и ритуалу*, Народна књига, Београд, 2004. стр.78

времена на Косову и Метохији је постојао и обичај Калинарки, који се одвијао „од Игњата до Божића“ али је, нажалост, изумро.³³

Циклус *пролећних* обредних песама обухвата: Лазаричке песме, Јеремије, Марковске песме, Ђурђевданске, Велигданске или Ускршње, и Спасовске песме.

Летње обредне песме на Косову и Метохији су слабије сачуване. То су Краљичке, Илинске, Троичинске и Ивањске, Видовданске.

Од некалендарских летњих обредних песама боље сачуване су Додолске и Крстоношке песме.

У **обичајним** песмама опевани су важнији догађаји у човековом животу. Најочуваније су **свадбене** песме, наздравице и здравице.

Посленичке песме се певају уз одређене земљорадничке или сточарске послове. Још у рано пролеће, са појавом првих зелених биљака, најчешће коприве и киселице, које су се користиле за исхрану, певале су се одређене песме уз њихово брање. Ту су, затим, песме које су се певале при плевљењу жита, **орачке и сејачке, косачке, берачке, копачке, жетварске**, песме које су се певале уз вршидбу, **пастирске и пчеларске песме**. Веома лепе и нежне су и Косовске **успанке**.

ОБРЕДНЕ ПЕСМЕ – ЗИМСКИ ЦИКЛУС

Калинарке

Обичај калинарки са Косова детаљно је описао Дена Дебељковић³⁴ Дебељковић описује обичај из Сиринићке Жупе, који се одвијао „од Игњата до Божића“, када су девојке пред зору излазе у поље „на ранило“. У пољу су остајале „до белог дана“, ложећи ватре, певајући разне песме. Овај обичај су изводиле искључиво девојке, које су биле под маскама: Две девојке су носиле браде, представљајући два старца. Једна је била обучена као невеста, са кудељом за појасом. Са њима је ишло још неколико девојака које су биле свечано одевене а које су певале разне песме. Д. Дебељковић наводи да овај обичај постоји у народу ...,од оног времена кад се света дева Марија била замучила при порођају“ са Исусом Христом, од Игњата до Божића. „Њене другарице су је узимале *на руке* и износиле је сваког јутра у поље, „на ранило“, да се разгали и освежи“. ³⁵ Дебељковић напомиње да су се калинарке... „сакупљале преко дана и спремале за сутрадан сува дрва (сучке), па кад су јутром радиле, ложиле су огањ и певале песме у част деве Марије“. ³⁶ Једна од песама коју су калинарке певале је:

*Кмет ми шета по село, и кметица по делу,
Кмету шије кошуљу, сас две игле сребрне,
Сас два конца свилена.*

³³ Калинарке, Гласник музеја Косова и Метохије, књ. I, Приштина 1956. стр. 311

³⁴ Д. Дебељковић, Косово, "Обичаји народа Српског", *Српски етнографски зборник*, VII, Београд, 1907. стр. 316-318

³⁵ ГМКиМ, књ. I, Приштина, 1956. стр. 311

³⁶ Исто, стр. 311

*Девојко тавралијо, ми оздола дођосмо,
Твоје драго видосмо, Поручи ти, поручи,
Да му градиш топ дара.*

У селу Дојнићи (Метохија) постоји сличан обичај. Пред Божић, (на дан св. Варваре) омладина се окупљала увече у некој од сеоских кућа.

Свако је од своје куће доносио по нешто од хране, а обавезно кукуруз који се кувао за време седења. Чекајући да се скува кукуруз, којим су се касније чистили, омладина се веселила, певала, изводиле су се разне шале. Да би било што забавније и веселије девојке су се облачиле у мушка одела, стављале бркове, имитирајући очеве или деде. После пола ноћи ишло се **на ранило**. Омладина је ишла до оближње чесме (чешме) која се налазила у селу. Ту су ложили ватру и певале су се ранилачке песме.

Кој не дође на ранило

Певала проф. Јадранка Јагличић
Село Дојнићи (Метохија)
Нотни запис: Б. Павловић

Кој не до - ђе на ра - ни - ло, Ње га ту - ри - мо на вра - ти - ло. Ку - ше - та - не, бра - те мој,

до - не - си ми лад - не во - де, да о - ми - јем др - ље - ти - не Сла - ђи - не.

Песма је била намењена девојкама које нису дошле на ранило, па су их песмом опомињали и исмејавали као лењивице.

Коледарске песме потичу из далеке прошлости.

У српској митологији и обредној пракси *Коledo* представља Бадњака, старог, онемоћалог бога Сварога, док се Божић испољава у лику младог Бога Сварожића. Као прилог овом тумачењу Петровић наводи стихове народне песме коју је записао Вук Караџић: „На чем ћемо Бога молит /за старога- за Бадњака,/ за младога – за Божића”.³⁷

Коледарске песме су се изводиле пред Нову годину. Већ од Никољдана по селима су се групе младића припремале за *коледовање*. Најспособнији и најокретнији међу њима био је *дедица*. *Дедица* је био маскиран: имао је велике бркове и на глави шубару са овнујским репом, а на ноzi је носио привезано звоно. Остали младићи су носили рукавице на којима су били закачени прапорци. *Коледари* су ишли селом, од куће до куће и певали коледарске песме. Када уђу у кућу, *дедица* наставља све започете послове и помера мало сваку ствар са свог места. Пошто одпевају песму домаћин их дарује, углавном храном којом би се касније *коледари* чистили.

Коледарске песме су ведре и веселе. У њима се изражавају добре жеље у Новој години, које су пре свега везане за економски напредак домаћинства: да роди пшеница, да се стока намножи и сл. Кратке су и једноставне, и у себи садрже припев *коledo*.

³⁷ С. Петровић, 358.

Добро јутро, коледе

Забележио: М. Васиљевић
Приштина



Божјиће песме

Божјић је најрадоснији верски празник, посвећен Христовом рођењу. Зато су и песме које се певају о Божјићу пуне тоpline, раздраганости и ведрине.

Уочи Божјића, на бадњи дан секу се бадњаци (то су гране младог храстовог дрвета). Бавећи се питањем смисла термина *бадњак*, преовладава мишљење да се основ речи налази у глаголу *бдети*, па чак и у речима *будан*, *будити*. Значи заправо вече, ноћ кад се бди.³⁸

За време турака, на Косову су се бадњаци секли предвече, кад се смрачи, јер су се људи бојали да их турци не виде, и не казне. Данас се у бадњаке иде у току дана.

Пошто се домаћин врати из бадњака, наслања бадњак пред кућним вратима. Током бадњег дана влада весела и свечана атмосфера. Тог дана у кући се раде најразноврснији послови, јер, *тако се ваља*, а међу укућанима треба да влада мир, љубав и слога. Ако је неко већ дуже време у свађи, или не говори са неким, бадњи дан је прилика да се помире једни са другима. Такође, сви дугови треба да буду измирени пре Божјића. Обичај је да за Бадње вече укућани буду у својој кући. Тада се певају разне песме о бадњаку.

Ој, Бадњаче, Бадњаче

Нотни запис: Б. Павловић
Певала С. Ствивић
Велика Хоча



На дан Божјића поздравља се речима „Христос се роди“, а одговара се „Ваистину се роди“.

Божјић је пропраћен низом ритуала који се изводе у кући: посипање жита и сламе по кући, док деца иду за домаћином имитирајући гласове стоке (пијукање, мукање, блејање...) увођење вола у кућу или у двориште, долазак положаоника који бадњаком „цара“ у ватру, мешање чеснице, (погаче)... За време Божјићњег празника певају се разне песме:

³⁸ Исто стр.709

Божји Бата

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: С. Стевић
Велика Хоча

Радосно

И - де Бо - жић Ба - та, но - си ки - ту зла - та, да по - зла - ти вра - та,
од бо - ја до бо - ја, це - лу ку - ћу до кро - ва.

Водичарске песме

У народу постоји обичај да се на Богојављење захвати вода и у њу стави крст који преноћи у води. Ујутру се крст вади и према води се прогнозира каква ће бити зима. Ако се вода пуно заледи, зима ће бити веома хладна.

У селима су се окупљали дечаци који су ишли од куће до куће, певајући водичарске песме, којима су, попут лазарица, благосиљали домаћинства. Један момак се маскира у бабу. На глави је везивао мараму, а за појасом је носио кудељу. Са њим су се збијале разне шале. Младићи певају:

Ој, во доље

Певала: Јадранка Јапичић
Село Дојниће (Метоксија)
Нотни запис: Б. Павловић

Ој, во до - ље, еј! Во - ди - це, еј! Во - до - ље, еј! Во - ди - це.

Домаћица дарује младиће колачима, брашном и другим намирницама.

Вучарске песме

Вучарске песме су се певале почетком нове године, најчешће током јануара. У селима Средачке и Сиринићке жупе још увек је сачуван овај обичај који се изводио још у далекој прошлости. Група вучара састављена од мушкараца обилазила је село певајући вучарске песме. Двојица су маскирани као „деде“, огрнути јагњећим кожама, са шубаром на глави, окићени звонима, а у рукама носе нож и топуз (батину); трећи мушкарац се маскира у „невесту“ са кудељом и вретеном; четврти је на мотки носио вучју кожу, а пети вучар је водио коња и скупљао дарове, углавном у намирницама, које су вучарима поклањали укућани оних домаћинстава пред којима су певали и играли. За ову прилику домаћице су месиле посебне колаче којима су даривале *вучаре*. Овај обред потиче из давнина, када су људи прикупљали дарове за вука, верујући да је он човеков двојник.

Домаћине, газдо мој

Забележио: Новица Арсић
Средска

Живо

До - ма - ћи - не, газ - до мој, е - во ву - ка у двор твој.

Јовањске песме

На дан славе Светог Јована зимског (и летњег), народ се окупљао на саборима око цркве. Том приликом певане су многе славске песме посвећене овом свецу.



ПРОЛЕЋНИ ЦИКЛУС

Са доласком пролећа у песмама се прослављало буђење природе.

Ранилачке песме

Ранилачким песмама се најављивало пролеће. Ове песме су се изводиле пред сам крај зиме. У околини Призрена су се ложиле ватре, око којих су девојке и младе жене играле и певале. У Морави су се у ноћи између зиме и пролећа сакупљале девојке из једног села и целе ноћи играле и певале у кући. Када би се зачули први петлови, истрчавале су из куће и пеле се на кров неке зграде. Девојку која би се успавала везали би за столицу и певали шаљиве песме, којима су је исмејавали као лењивицу. Ранилачке песме су се певале и осталим укућанима, позивајући их на устајање.



Лазаричке песме

У свим деловима Косова и Метохије певале су се Лазаричке песме.

У селима Метохије се овај обичај одвијао на следећи начин: Недељу дана пред ускрс, на Лазереву суботу, група младих девојака је играјући обилазила куће, певајући песме о напретку и благостању, а домаћице су их даривале разним поклонима. Једна девојка је била *Лазар* и друге две – *Лазарице*. Остале девојке су носиле корпе за јаја, брашно, новац и друге сакупљене дарове. *Лазар* је био посебно одевен: преко главе је носио бели вео, а око главе украс од сабластог (перуникиног) лишћа, са врховима окренутим навише. Носио је сукњу, а у руци је држао топуз. Када уђу у двориште певају:



Јеремије

На дан св. Јеремије окупљала се омладина која је ишла селом, пољима, њивама и ливадама, свим местима где би змије могле да се појаве. Младићи су носили разне металне предмете, старе канте, звона, меденице, чегртаљке, ударали у њих, стварајући велику буку, како би поплашили змије и остале штеточине. Девојке су певале пригодне песме за ову прилику. *Јеремије* су успут обилазиле домаћинства, тражећи да им се нешто поклони: новац, месо, сланина, кајмак, колачи, и слично. То што прикупе, носили су на место одакле су пошли у обилазак и ту се веселили.

Јеремије у поље

Умерено

Забележила: Р. Петровић
Околина: Лепосавића

Je - re - mi - je u po - lje, bej - te zmi - je u mo - re,

Je - re - mi - je u po - lje, bej - te zmi - je u mo - re.

Ђурђевдан

Један од најлепших и највеселијих пролећних празника је Ђурђевдан. Природа се до Ђурђевдана већ увелико пробудила, па је у ђурђевданским песмама изражена жеља људи да се снага природе пренесе на њих и стоку. Зато се у обреду велика пажња посвећивала биљкама, које су често опеваване у ђурђевданским песмама.

Уочи ђурђевдана омладина је брала врбу, кукурек, и разне цвеће и њиме китила улазна врата кућа и пребивалишта стоке и пчела. После брања биља девојке и момци су се окупљали око *љуљашке* где су се дружили, веселили. Преко песме су често откривали своје симпатије једни према другима.

Чија мома на нишаљку

Певала: проф. Јадранка Јагличић
Село Дојниће (Метоксија)
Нотни запис: Б. Павловић

Чи - ја мо - ма, на ни - шал - ку, ле, ли - јој, ле, ли - јој.

Биљке су се потапале у воду увече, па су се том водом рано ујутру на Ђурђевдан укућани умивали, верујући да ће снагу природе тако пренети на себе. У Вучитрну се са биљем потапало и црвено јаје. Ујутру су се овом водом умивале младе девојке да би биле здраве и румене.

Домаћице су на Ђурђевдан рано ујутру копривом жарале децу, да би били здрави и напредни.

Велигданске или Ускршње песме

Ускрс је празник који се слави у првој недељи после пролећне равнодневице. Празновањем ускрса буде се сећања на Христово страдање и његово ускрснуће. Тог дана деца беру разну цвеће и врбово грање да би били напредни. У недељи пред ускрс (Велика недеља) празнује се Велики четвртак и Велики петак. На Велики петак се боје и шарају јаја. Традиционално се боје у луковини или се шарају воском. На Ускрс се сви поздрављају речима „Христос воскрес“, а одговара се „Ва истину воскрес“. За Ускрс су широм Косова организовани сабори, на којима се играло и певало, славило се Христово вазнесење.

У Горњем Неродимљу су се првог дана ускрса изводиле игре, за које народ верује да потичу још из времена Немањића.³⁹

Другог дана васкрса мушкарци су изводили игру *Јежо*, која је шаливог карактера, за коју сестре Јанковић претпостављају да представља остатак обреда за рашћење биља.⁴⁰



Цвети је пролећни празник посвећен цвећу. Описујући овај празник у књизи Косово, опис земље и народа, бранислав Нушић наводи..., до цвети се нико не сме китити цвећем, а тога дана свештеник у цркви благослови цвеће и разда народу и од тад се почињу китити“.⁴¹

На цвети се брало цвеће коме су певане разне песме. Једна од њих је и песма Пошла деца...



³⁹ Љ. и Д. Јанковић, Народне игре, књ.2. Српска краљевска академија, Београд, 1937. стр. 34.

⁴⁰ Љ. и Д. Јанковић, Стилони и технике српских традиционалних играча, Гласник Етнографског института Српске академије наука, књ. 2.3.. Београд, 1957. стр.596.

⁴¹ Нушић, стр.182

ЛЕТЊИ ЦИКЛУС

Летњем циклусу припадају Додолске, Крстоношке, Краљичке песме, као и многе друге посвећене летњим пословима у пољу.

Додолске песме су се певале за време сушних летњих дана. Жеља за кишом је доминантан мотив у овим песмама. Слика утркивања облака и додолица преовладава у већини песама овог типа. У себи обавезно носе припев, *Ој, додо, додоле*. У прошлости се веровало да се песмом и игром може утицати на повољније временске прилике. Тако су се за време сушног лета у селу окупљале младе девојке *Додоле* које су својим песмама призивале кишу. Једна од девојака обавијала се гранчицама и лишћем. То је била *Додола*. Девојке су ишле селом, певајући и играјући. Када дођу пред нечију кућу, *Додола* је играла уз песму коју су певале остале девојке, веселила се, окретала око себе, ударала дланом о длан. Обичај је био да домаћица изађе из куће и полије *Додолу* водом. Кад се заврши овај ритуал домаћица дарује девојке јајима, месом, сиром, колачима и сл.

После обиласка кућа девојке су приређивале гозбу, на којој су се чистиле сакупљеним даровима.

Ми идемо преко поља

Забележио М. Васиљевић

Ораховац

**Крстоношке песме**

Крстоношке песме су се певале о заветинама. Свако село имало је своју заветину, то јест дан када се прославља заједничка светковина тог села. Људи су се обично окупљали око неког великог храста, а одатле би скупа, предвођени свештеником, обилазили поља, њиве, усеве и ливаде. Свештеник је успут читавао молитве за здравље становника села, за родну годину и напредак у дому. Људи из поворке носили су иконе, барјак и крстове, па отуда и назив за ову поворку – *Крстоноше*. Крстоношке песме су сличне додолским, само што се уместо припева *Ој, додо, додоле*, пева, *Господи помилуј*.

Крстоноше, крста носе

Нотни запис: Б. Павловић

Певала: С. Стевић

В. Хоча

**Краљичке песме**

О краљичком обичају на Косову и Метохији нема детаљнијих података, осим да је овај обичај постојао на овим просторима. Одигравао се око Светих Тројица, али је током времена ишчезао.

Једну краљичку песму за ову прилику одпевала је Светлана Стевић, која је пореклом из Метохије, и која је велики познавалац Косовско – Метохијских народних песама.

Краљу, светли краљу

Нотни запис: Б. Павловић
Певала: С. Стевић
В. Хоча



Посленичке песме

„Срби све послове своје раде певајући: пастири певају по брдима и шумама, радници по пољу, жене код куће, путници путем.“ Вук Караџић

Посленичке песме су инспирисане разним пословима који се обављају у оквиру домаћинства. У њима се изражавају мисли и осећања изазвана радом.

Већ у рано пролеће, са појавом првих биљака које су се брале и користиле за исхрану, певале су се одређене песме.

*Копривице, Милице,
мајка ми је трудна,
за вас ми је жудна.*

Копачке песме

У тренуцима одмора од тешког физичког рада, наш народ се предавао песми, и кроз песму изражавао све оно што их је мучило, за чим су жудели, о чему су маштали и размишљали.

Стојна мома

Забележио М. Васиљевић
К. Митровица



Сејачке песма

Певало се и за време сејања. Једна од њих је Ја посија белицу, пшеницу...

Ја посија белицу

Забележио: С. Мокрањец
Околина Приштине



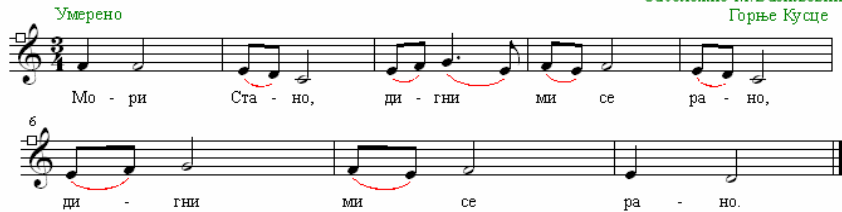
Жетварске песме

У овим песмама описан је рад жетвара на пољу. Наш народ је за време турака морао да обрађује имања која су била у турском власништву. Често је био изложен најгрубљим понижавањима и исцрпљивању. Дешавало се да турци отму младу девојку и одведу је својој кући а да нико није смео да се побуни због тога. Има песама које говоре о таквим догађајима, али има и ведријих и веселијих које описују жетварске радове.

Веома лепа је песма којом се позива у жњетву.

Мори, Стано

Забележио М. Васиљевић
Горње Кусце



Берачке песме

Приликом брања воћа берачи су певали разне песме.

Крош, крошњице

забележио М. Васиљевић
Приштина



Пастирске песме

Ове песме описују безбрижан и ведар чобански живот.

Овце чува Јелена

Забележио: Стеван Мокрањец
Околина Приштине



Песма прати живот човека од рођења. Ову нежну Косовску **успаванку** забележио је познати српски етномузиколог Милоје Милојевић у Вучитрну.

Нина, нина, душо, нина

Нежно
Забележио: М. Милојевић
Вучитрн

Ни-на, ни-на, ни-на, ду-шо, ни-на! Јаг-ге мо-је,
ни-на, де-те мо-је, ни-на, о-чи мо-је, ни-на.
А! А! А! А! А!

Ову песму деца треба да чују у наставниковом извођењу, јер је у ритмичком смислу превише захтевна за певање у основној школи.

Мамећи пчелу да уђе у кошницу (трмку), домаћин је пригушеним гласом певао:

Мат, мато

Певала: проф. Јадранка Јагличић
Село Дојнице (Метохија)
Нотни запис: Б. Павловић

До-ђи до-ма ма-то, мат, ма-то, мат, ма-то.

Обичајне свадбене песме

Свадбене песме опевавају један од најважнијих догађаја у човековом животу, а то је ступање у брачни живот. Свадба је један од најбоље сачуваних обичаја у нашем народу, који је богато праћен песмом и игром. Припреме за овај дан, и у девојачкој и момачкој кући вршене су од ране зоре. Младожења је са својом родбином долазио код девојачке куће, где су их пријатељи дочекивали. Следило би гошћење, узимање невесте, полазак сватова, путовање до младожењине куће, венчање, повратак у кућу младожење, улазак у двориште, увођење невесте у кућу, сусрет са свекрвом, ручак, сватовско весеље.

Свадбена песма из околине Лешка:

Ништа лепше ни милаје нема

Забележила: Проф. Валентина Питулић
Околина Лешка
Нотни запис: Б. Павловић

Ниш-та леп-ше, ни ми-ли-је не-ма,
ни ми-ли-је не-ма.

ТЕКСТОВИ ПЕСАМА

Божји Бата Иде Божји Бата, Носи киту злата, Да позлати врата, Од боја до боја, Целу кућу до крова	Ђурђево лето Ђурђево лето, пролето, Ђурђево цвеће цветало, Ђурђа га мома бераше, Мајке га на skut тураше, Мајка га од skut гураше: „Ни Ђурђа моја, ни цвеће!” Ђурђево лето, пролето, Ђурђево цвеће цветало, Ђурђа га, мома, бераше, Тајку га на skut тураше, Тајко га од skut међаше: „Ни Ђурђа моја, ни цвеће!” Ђурђево лето, пролето, Ђурђево цвеће цветало, Ђурђа га, мома, бераше, Јанку на skut тураше: „И Ђурђа, моја, и цвеће!”	Домаћине, газдо мој, Ево вука пред двор твој. Подај вуку сланине, Не силази с планине. Подај вуку мало меса, Да не скаче преко леса. Види вука каки је, Па му подај ракије. Вид' те вука како гледа, Подајте му мало меда. Подај вуку пшенице, Бог да чува дечице. Подај вуку свега доста, Да не коље око моста. Гони вука од куће, Није добар код куће.
Краљу, светли краљу Краљу, светли краљу, Обрн' се окрен се, Лепо се поклони, Кућном домаћину.		
Добро јутро коледе Добро јутро, коледе! Домаћине, Овце ти се изјагњиле, Све јагањци калушасте, Краве ти се истелиле, Све телаци јеленасти, Козе ти се искозиле, Све јарићи виторози, Кобиле се иждребиле, Све ждребићи путоноги. Ој, Бадњаче, Бадњаче Ој, Бадњаче, Бадњаче, Ти наш стари рођаче, Добро си нам дошао, И у кућу ушао, Ти нам благо доносиш, Сваку срећу и здравље.	Крстоноше, крста носе Крстоноше крста носе, Господи помилуј. Уз крста се богу моле, Господи помилуј. Од два грозда чабар вина, Господи помилуј. Од два класа товар жита, Господи помилуј. Једно дрво, двоја врата, Господи помилуј.	Јежо, јежо Оће јежо да се жени, Јежо, јежо! Да му дамо стару бабу, Јежо, јежо! Скроб да градиш, да гу раниш, Јежо, јежо! Да му дамо младу мому, Јежо, јежо! Даћемо му младу мому, Јежо, јежо! Младу мому, младу Ђурђу, Јежо, јежо! Устај снашо танана Устај снашо танана, Свекрва је устала, Три вртена напрела, И четврто почела.

Мори, Стано Мори Стано, Дигни ми се рано, Па ми узми српче на рамена, Да идемо у чичине њиве, Да жњејемо жито полежито. Што рекоше то и учинише, Отидоше у чичине њиве, Момче жњело двеста и два снопа, А девојче триста и три снопа. Збори момку остарела мајка: „Море синко, за воде си био, Па је Стана руковети крала!" - Није, мајко, руковети крала, Већ је, мајко, руковети брала	Пошла деца Пошла деца, стаде јек, Да наберу кукурек. Да наберу кукурек, Да заките мачке реп. Пошла деца у диплет Да наберу кукурек. У диплету два и два, Деца мала и велика. Под планине стаде јек, Беру деца кукурек. Кукурек, бели свет, Од лета је први цвет.	Крош, крошњице Крош, крошњице, виш вишњице, Малин мој, малин мој! Пуна вишња, празна крошња! Куј ће крошњу, куј ће вишњу? Ти ћеш вишњу, ја ћу крошњу! Пуна крошња, празна вишња.
Стојна Мома Стојна мома бразду копа, дадо! Стојна мома бразду копа. Бразду копа, воду вади, Воду вади, лице лади. Де вадилa, туј заспала, Де вадилa, туј заспала	Ми идемо преко поља Ми идемо преко поља, Ој, додо,ој, додоле! А облаци преко неба, Облак брже,дода брже, Росна киша понајбрже, Да ороси жито наше, Жито наше и ливаде!	Овце чува Јелена, Овце чува Јелена, Покрај жито зелено, Покрај воде студене, Где походе трговци. Помоз Богом Јелена! Добро Бог дао, трговци!
Свети Јова вино пије Свети Јова вино пије, под то дрво Божурово. Вино служи златан јелен, наслужује златну чашу. Па закачи витем рогем, витку грану Божурову. Па натруси мили Божур, па наруси златну чашу. Расрди се лепи Јован, дајте мене златне стреле. Да устрелим тог јелена, што ми Божур потрусује. Што ми Божур потрусује, златну чашу нарусује. Проговара мила сеја, немој брале да га стрелаш. Он долази из далеке, из далеке, из братије. Крсну славу честитају, добре гласе донесују.		

ЛИТЕРАТУРА

1. **Владимир Бован (1980):** Лирске песме, Народна књижевност Срба на Косову, Приштина
2. **Звездан Ђурић (1996):** Народне игре у Подгору, Народне игре Србије, св.9. Народне игре у Призрену, Метохији, Подгору, Гори и Рашкој, Београд.
3. **Љ. и Д. Јанковић (1937):** књ.2. Српска краљевска академија, Београд
4. **Љ. и Д. Јанковић (1951):** Народне игре, књ. 6. Просвета, Београд

5. **Љ. и Д. Јанковић (1957):** Стилони и технике српских традиционалних играча, ГЛИ Српске академије наука, књ. 2.и 3. Београд
6. **Милоје Милојевић (2004):** Народне песме и игре КиМ, Приредио др Драгослав Девић, Завод за уџбенике
7. **Миодраг Васиљевић (1959):** Југословенски музички фолклор I, Народне мелодије које се певају на Космету, Просвета, Београд
8. **Новица Арсић (1995):** Вучарски обред у Средској Жупи, Гласник Баштина, св.6, Институт за проучавање културе Срба, Црногораца, Хрвата и Муслимана, Приштина, стр.159-163
9. **Радмила Петровић (1964):** Народна музичка традиција у комуни Лепосавић, ГМКиМ VII-VIII, Приштина
10. **Сретен Петровић (2004):** Српска митологија, (О веровању, обичајима и ритуалу), Народна књига, Београд
11. **Стеван Ст. Мокрањац (1966):** Записи народних мелодија, Музиколошки институт, Научно дело, Београд,.
12. **Тихомир Ђорђевић:** Наш народни живот I, Просвета, Београд

Мр Биљана Павлович

Факултет начальных классов в Призрен – Лепосавич

ОБЫЧАИ И НАРОДНЫЕ ПЕСНИ КОСОВА И МЕТОХИИ В ПРЕПОДАВАНИИ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Резюме: Известно, что если определённые народы находятся на высшем уровне культурного и духовного развития, они в большей мере уважают и берегут свою традицию. Сербский народ обычаям испокон веков уделял большое значение, прежде всего из-за любви и уважения к своей традиции и предкам, а также из-за экзистенциальной потребности и бытия, как например, во время событий многовекового рабства под турецким игом, когда благодаря бережному отношению к народной традиции наш народ смог выжить, сберечь своё имя, язык, национальный идентитет.

Знакомство с традицией своего народа, с народными обычаями и их песнями и играми, спетых в обществе, по словам Вука Стефановича Караджича "природно", "невинно", "простонародно", в чём и содержится их прелесть, есть одна из задач преподавания музыкальной культуры в начальной школе.

В этой работе будут описаны обычаи Косова и Метохии и представлены песни которые их сопровождали, и которые находятся в согласности с требованиями общеобразовательного плана и программы начальной школы.

Ключевые слова: народ, обычаи, песня, традиции.

Божана Миловановић⁴²

Учитељски факултет у Призрену - Лепосавић

АНАЛИЗА ДЕЛА (ОБЛИКА) ПЕТРА ИЛИЧА ЧАЈКОВСКОГ **Годишње доба - Октобар**

Апстракт: *Циклус минијатура Годишња доба Петра Илича Чајковског улазе у репертоар романтичне клавирске минијатуре програмског карактера које су биле омиљене у 19. веку. По духу и карактеру, програмским елементима, начину рада и конструкцији облика, Годишња доба показују утицај Шуманових клавирских минијатура посебно у оним које су брзог темпа и скерцозног карактера док у лаганим минијатурама највише преовладава дух руске романсе. Садржај и програмност су условили су услови индивидуалан и специфичан тип фактуре сваког комада понаособ а концепција читавог циклуса је оригинална и јединствена у читавој музичкој литератури за клавир. У овом раду анализом облика минијатуре Октобар приказан је само део циклуса у коме је Чајковски осликао сваки месец у току године са његовим карактеристикама које су у вези са природом, људима и обичајима.*

Кључне речи: романтизам, Петар Илич Чајковски, минијатура, програмност, музички облик, анализа

РОМАНТИЗАМ

Ново доба у историји људског духа започиње око 1790-1800. године и продире у сва подручја живота: у уметност, филозофију па и у политику, те захвата и све нације Европе, иако не свуда истим интензитетом.

Романтизам се најраније појавио у Енглеској, Немачкој и Француској, прво у књижевности, а затим и ликовним уметностима и музици у којој је нашао свој садржајно најачи израз. Али, у музици се с романтизмом нису променила композициона средства и облици што их је изградила класика, већ су промењени садржај и изражај.

*Она је говор подсвесног и може да искаже и оно што ни једна друга уметност не може-*Лудвиг Гик.

Романтизам се јавља после барока и класике као трећи и последњи стил калсичне музике. Њен природни врхунац по развијености музичког језика и богатству изражајних средстава, али и по разноврсности остварења и њиховој и данас најширој популарности. Та раскошна разноврсност плод је велике

⁴² bozana.milovanvic@pr.ac.rs

индивидуалности стваралачких ликова, широког спектра њихових надахнућа, веома сложених и различитих стремљења којима се одликује ова епоха.

Е. Т. А. Хофман (1776-1822), типичан свестрани уменик романтизма – музичар, сликар и писац бележи мишљење: *Музика је најромантичнија од свих уметности, она је чак, могло би се рећи, једина чисто романтична уметност, јер њезина је тема само недокучиво.*

Елементи романтизма појављују се постепено, не увек подједнако у свим параметрима изражајних средстава. Освајање нових простора у хармонском мишљењу, третману оркестра и инструмената, мелодије, ритма-текло је постепено. Због тога је у музикологији уобичајено раздвајање периода раног романтизма (Вебер и Шуберт, а потом Менделсон, Шуман и Шопен), у којем су класични узор јаче присутни, и позног (зрелог) романтизма (Берлиоз, Лист и Вагнер; Брукнер, Малер, Р. Штраус), у којем је развој изражајних средстава довео до битних промена музичком језику, што је условило изградњу монументалних романтичарских облика – музичке драме и симфонизираних балета, у области сценске музике, позноромантичарске симфоније и других инструменталних жанрова, као и новог третмана жанрова и облика вокално-инструменталне музике.

У 19. веку у музици су се испојиле супротности јаче него икада раније.

К. М. Вебер (1786-1826), Ф. Шуберт (1797-1828), Х. Берлиоз (1803-1869), Ф. Менделсон (1809-1847), Р. Шуман (1810-1856), Ф. Шопен (1810-1849), Ф. Лист (1811-1886), Р. Вагнер (1813-1883), Ђ. Верди (1813-1901), К. Франк (1822-1890), А. Брукнер (1824-1896), Ј. Брамс (1833-1897).

Већ сама имена показују како су у истом оквиру уједињене велике супротности које се ипак потпуно не искључују. Једна од таквих супротности представља апсолутна и програмска музика, а Ф. Менделсон и Х. Берлиоз дали су готово идеалне примере за те две врсте. Премда су романтичари сматрали да апсолитна музика, због своје неодређености одговара романтичарском идеалу, ипак се управо тада – као једна од карактеристичних супротности – негује и програмска музика, инспирисана ванмузичким темама, личним доживљајима или догађајима узетим из књижевног дела.

Романтизам је сам по себи везан уз појам субјективног доживљаја, па је разумљива склоност романтичара за мале форме, лирску минијатуру и соло – песму. Као плод тренутног надахнућа пренесен на инструмент, у првом реду клавир, такве су композиције озвучиле и уобличиле један осећај или тренутно расположење. Инструменталне минијатуре не подразумевају само праве минијатуре, сасвим малих димензија и редовно су сврстане у циклусе, него и нешто развијеније самосталне композиције с називима: ноктурно, интермецо, емпро-мти, музички тренутак, песма без речи, балада, романса, поема и слично.

Форма ових музичких комада скоро без изузетка се још чврсто ослања на класичне обрасце-већином дводелне, троделне или сложене песме – и то у њиховим углавном правилним, или тек незнатно измењеним видовима; у спорадичним случајевима налази се и на облик ронда или сонатног става (када је у питању композиција већих размера).

Пандан инструменталним минијатурама је соло – песма, тзв. лида, у којој се музика повезује и тесно прожима са поезијом, дакле опет ванмузичким садржајем и подстицајем; премда у литаратури те врсте има и по свему једноставних, формално строфичних песама, облик ових композиција најчешће је сложен, па и прокомпонован, што произилази управо из тежње ка продубљеном тумачењу текста кроз музику.

Романтизам се јавља као реакција на рационализам и на формализам 18. века, и на друштвене односе који су спутавали слободу појединца. По новом ставу према друштву и свету, по отпору слободног појединца, против насиља било које врсте Л. ван Бетовен је узор према којем су романтичари изградили своје схватање уметника. Издижући индивидуализам до екстрема, музичар романтизма све се више удаљава од друштва, све се више осамљује или покушава да му се супротстави, поносећи се својом изолованашћу. Он тежи за далеким земљама које проширују хоризонте његових маштања; нарочито их привлачи Оријент. Романтичари ретко траже, за разлику од класичара, своје садржаје у античком свету Грчке или Рима. Оријент, дакле, северне земље, средњи век са својим легендама и сагама извори су њихових садржаја.

Све романтичаре привлачи нов однос према звуку. Већ с првим романтицима боја звука добија нов смисао, снажнији него икада пре. Непосредни резултат тога је развој оркеста у 19. веку. У овом периоду настаје и прво важно дидатичко дело о инструментацији: Берлиозов *Traité d'instrumentation et d'orchestration* (1844.).

Мада је грађа гудачких инструмената већ раније усавршена, виолина и виола, у овом периоду, доживљавају виртуозно третирање и другачију звучну диференцијацију. Код дувачких инструмената усавршава се механизам, а тиме и повећава звучни распон. У оркестру све важнију улогу добијају кларинет, енглески рог, труба, тромбон, туба, па и саксофон.

Клавир највише дугује романтизму, он постаје појам романтичарског инструмента. Усавршава се механизам па он добија већи опсег, звучни волумен, техничку бравуру и јачу изражајност. У делима Шуберта, Шумана, Шопена и Листа створен је нов, романтички, богато издиференцирани клавирски слог и стил који даље изграђују и обогаћују Брамс, Франк, Чајковски, Рeger и низ других мајстора.

Музичар романтичар тражи подстицај у сродним уметностима, у поезији и ликовној уметности. Уношење литералних, ликовних и других ванмузичких елемената у музику изазвало је нарушавање наслеђених облика, посебно симфоније.

То се најбоље види у Берлиозовој *Фантастичној симфонији* која има пет ставова, уместо класична четири, али се у њеној формалној грађи још увек препознају контуре класичне симфоније. Ванмузички садржај наметнуо је потребу да се сви ставови повежу у целину јединственом тематиком. Франц Лист напушта форму класичне вишеставачне симфоније и ствара нову формусимфонијску песму, инспирисану најчешће поетском ванмузичком идејом.

Хармонија је у музици романтизма заузела изузетно значајно место, пре свега својим експресивним вредностима и димамиком сазвучја, али донекле већ и као чинилац колористичког богатства. Традиционална хармонска средства ту се максимално шире, а музички језик и на том плану постиже врхунаца изражајности. Међутим, такав развој неизбежно води и до крајних граница: свеобухватности акордског фонда и преобиље хроматике у свим видовима чине класични тоналитет већ веома лабилним и у највећој мери га релативизују, што води у његову кризу, као и кризу целе класичне хармоније.

Опште друштвене промене, националне струје и покрети изазвали су у доба романтизма и у музици промене, затим у међусобним односима и улози појединих народа. Док су раније доминирали Италијани, Французи и Немци, сада је пробуђена национална свест подстакла и подређене народе да се осамостале и изграде сопствени музички језик, црпећи из домаћег извора и сопственог наслеђа. Такав се национални стил развија у руској музици почев од М. Глинке, преко *Петорице* (М. Балакирјев, А. Бородин, Ц. Кјуј, М. П. Мусоргски, Н. Римски-Корсаков) и П. И. Чајковски, до касних романтичара. У Пољској га заступају Ф. Шопен па С. Моницко и др, у Чешкој Б. Сметана и А. Дворжак, у скандинавским земљама Е. Григ, у Мађарској Ф. Еркел, М. Мос па и Ф. Лист; у Хрватској В. Лисински, затим И. Зајц, у Словенији Б. Ипавец, А. Фоерстер, Ф. Гербил и у Србији К. Станковић, Ј. Маринковић, Стеван Ст. Мокрањац.

ЖИВОТ И ДЕЛА ПЕТРА ИЛИЧА ЧАЈКОВСКОГ

Чланови Петорице у времену свог заједничког иступања борили су се за победу националног смера у руској музици, супротстављајући своје тежње академизму и западњаштву Рубинштајна и тзв. московске школе. Оштра подељеност народњака и академичара Москове и Петрограда постајала је на музичком сектору. Али њено превише оштро наглашавање у многим приручницима музичке историје имало је за последицу неправилан став историчара према једном од највећих уметника које је до данас дала руска музика. Они су желели да петроградском кружоку Балакирјеву супроставе композитора из московског табора који ће се по обележјима свога стваралаштва темељно разликовати од чланова Моћне гомилице. Избор је пао на П. И. Чајковског, кога су прилично бучно прогласили главом московске школе, чврстим бедемом западњаштва и антиподом уметника из Петрограда.

Међутим, иза тих тврдњи нема много истине. Она се своди на то да је Чајковски заиста по свом уметничком темпераменту другачији од Петорице. Он не искориштава елементе народне митологије и не заноси се фолклором руског Истока, већ даје предност тзв. апсолутним облицима над програмским.

Није истина да Чајковски не показује тежњу за стварањем у духу руског фолклора, како су говорили творци табора, у његовим делима осећа се дух руске музике као и у делима Мусорског или Римски-Корсакова.

Ево шта је Чајковски написао својом руком као решење ствари: *Руски елементи у мојој музици, тј. хармонски и мелодијски појмови сродни онима из народних песама, последица су околности што сам растао у забитом крају и већ се од најранијег детињства напајао необјашњивом красотом карактеристичних особина руске народне музике, што страствено љубим руска обележја ма где се појавила, што сам, једном речју, Рус у најпунујем смислу те речи.*

Најизвођенији композитор данашњице Петар Илич Чајковски рођен је 7. маја 1840. године у месту Воткинску на Уралу. Отац му је био директор ливнице у Воткинску, а 1858. је постављен за руководиоца Технолошког института у Петрограду. Иако се музикалност Чајковског већ рано показала, он је тек касније почео да добија редовну музичку наставу. У Правну школу у Петрограду, институт за образовање чиновника, послат је 1850. И поред тога што је у то време учио клавир и певао у једном црквеном хору, нису учитељи открили у њему никакав таленат. Наводно је у то време, једном, изјавио: *Кроз десет година ја ћу бити велики композитор.*

Чајковски, који је од 1859. био чиновник у Министарству финансија, 1862. уписује се у тек основани петроградски конзерваторијум, а наредне године напушта државни посао, желећи да се у потпуности посвети музици. Композицију је учио код Антона Рубинштајна, а конзерваторијум је завршио са наградом за композицију, коју је добио својом кантатом на текст Шилерове оде *An die Freude* (Радости, 1865). Следеће године оставља Петроград и одлази у Москву на позив Н. Рубинштајна да у тамошњем огранку Руског музичког друштва (касније конзерваторију) предаје теорију музике. Ово место је држао пуних једанаест година, али у међувремену све се више бави компоновањем. Најбоље дело из овог периода је увертира-фантазија *Ромео и Јулија*.

Сем што компонује и ради као педагог, Чајковски пише уџбеник *Основе науке о хармонији*, врши функцију музичког писца и критичара (1872-1876), при чему су одлучно залаже за напредне идеје и диже глас у одбрану руске опере, коју су управе позоришта занемаривале. Жени се 1877. године, али је брак био толико несрећан да је до прекида дошло већ после неколико недеља (*Још само неколико дана и, кунем се, ја бих полудео*).

Чајковски преживљава тешку душевну кризу. Он неодољиво жуди за стварањем, али увиђа да педагошки рад и припремање за њега коче такве тежње. Живот му ускоро доноси јединствено решење.

Већ 1876. почела се за дела Чајковског, посредством Н. Рубинштајна, занимати и њима се одушевљавати Надежда фон Мек, веома имућна љубитељица уметности, нарочито музике. Она је разумела уметникову потребу за независношћу и високо оценила његове стваралачке способности, па му је ставила на располагање своту од 6000 рубаља годишње, које му је годинама исплаћивала. Са њом Чајковски није никада разговарао, само неколико пута је видео из даљине, али је зато пуних тринаест година присно кореспондирао (у посвети *Четврте симфоније* назива је *mon meilleur ami*- мој најбољи пријатељ). Додуше, 1890. године је фон Мекова обуставила своју помоћ, али је Чајковски

још од 1880. добијао од цара годишњу припадност у висини од 3000 рубаља, тако да је све до своје смрти имао обилне приходе. Чајковски је становао наизменично код своје сестре, на имањима Н. фон Мек (када се она није тамо налазила), у Италији и Швајцарској. Без обзира на његову славу, Чајковски је имао бојажљиву природу, а о томе најбоље говори ова његова изрека: *Боравак са људима је само онда угодан ако не обавезује ни на какав разговор. Као и природа, људи изазивају радост просто својим присуством, а не разговором.*

Око 1885. године Чајковски напушта несталност борава и настањује се у близини места Клин (од 1892. у самом Клину, где је његов дом након уметникове смрти претворен у музеј). Тек тада превазилази своје страхове и почиње јавно наступати као диригент сопствених дела, не само у домовини већ и изван ње. Његове концертне турнеје по Европи и Америци претварају се у права славља. У Русији је свакако најпопуларнији од свих домаћих композитора, његовог се утицаја млади композитори тешко могу отети.

Али баш тада, на врхунцу уметничке моћи и признања светске јавности, његов се живот нагло прекида. Пошто је у последњем стваралачком периоду дао ремек дела каква су *Пета* и *Шеста симфонија* и опера *Пикова дама*, наговештавајући нов процват стваралачких сила. Девет дана пре смрти довршио је своју *Шесту симфонију* и првим извођењем овог дела је дириговао сам композитор кроз грчевит бол последњег става, као да је предосећао приближавање трагедије.

Умро је од колере, коју је добио од заражене воде. Да ли је у питању несхватљива лакомисленост, или можда засићеност животом? Ко би то могао знати.

ГОДИШЊА ДОБА

Као што се често догађа, иако још не заврши претходно дело Петар Илич је почињао рад на следећем (једна идеја замењена је другом, долазиле су нове наруџбине) тако се десило и сада. Још незавршивши балет он је прихватио молбу уредника и издавача Петербуршког часописа *Нувеллист* Н. М. Бернанда, и почео је стварати циклус минијатура за клавир *Годишње доба*.

У децембарском броју часописа (1875.) штампано је саопштење да је: *...познати композитор П. И. Чајковски обећао редакцији "Нувеллист" своју сарадњу и намеру да следеће године компоује читаву серију композиција за клавир, које ће у потпуности одговарати како називу музичког дела тако и утиску тога месеца у коме ће се свако од њих појавити у часопису.*

Издање је излазило сваког првог у месецу. У њему су објављивали дела за клавир и романсе руских и западноевропских композитора (М. Глинке, А. Даркомизског, Л. ван Бетовена, Ф. Листа, Ф. Шопена и др.). Ова дела била су намењена, тада популарног, кућном музицирању демократске интелигенције.

У историји светске клавирске литературе било је много дела којима су аутори музиком описивали слике природе, сеоске пејзаже. Чајковски је познавао циклус минијатура Р. Шумана (Шумски приказ, Лептир, Албум за

Младеж), Ф. Листа (Године ходочашћа), Ф. Менделсона (Песме без речи). Он је и сам већ раније писао слична дела *Развалина замка* и дела у зборнику *Албум за младеж*.

У предложеном циклусу *Годишња доба*, које је постало уникатно у свом жанру, композитора је привлачила могућност да изрази своју љубав према руској природи, коју је волео по његовим речима највише, ка родној земљи и људима. У њима је описивао свакодневни живот са празничним обичајима и радним данима. И заиста, у стварним, искреним музичким ликовима тих 12 композиција све изражава национални карактер, који чини суштину стваралаштва Чајковског.

Комади циклуса, слике руске свакодневнице у различитим годишњим добрима, стварају лирско расположење. Музика изражава живот природе, која је овде у тесној вези са животима људи. Вечно мењање годишњих доба поетизовано је и узбудљиво преноси тежњу ка срећи.

Октобар

Јесења песма

Осень, осыпается весь наш
бедный сад.
Листья пожелые по ветру летят...
А. Толстой

Јесења песма

У јесен опусти сав наш скромни
врт,
Пожутело лишће ветар носи...

Јесења песма у себи садржи једну од најлепших мелодија коју је композитор написао. То је елегична јесени у животу човека, а не само јесења песма о растанку са летом које пролази, жаљење за природом која вене.

a b a + coda

а - Ова песма изузетне мелодије има вокални карактер (композитор као да је написао соло-песму уз пратњу клавира).

Певљивост њене мелодије постиже се спајањем мелодија широког даха-као развучена руска песма, са речитативним декламацијама блиским људском говору.

Део **а** је по облику низ од две реченице. Написан је у 4/4 такту у d-mollu.

Прва реченица (1-9) доноси целокупни тематски материјал дела. Израђена је на основу три мотива: а, b, с.

Andante doloroso. e molto cantabile

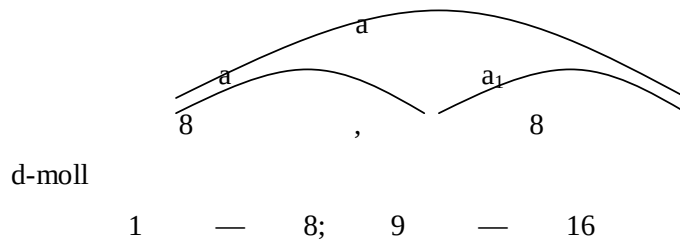
P. Tschaikowsky. Op. 37^a, №10

The image shows a musical score for a piano piece by P. Tchaikovsky, Op. 37, No. 10. The tempo and mood are indicated as 'Andante doloroso. e molto cantabile'. The score is written for piano and consists of three systems of music. The first system contains measures 1 through 4, the second system contains measures 5 through 8, and the third system contains measures 9 through 12. The music features a descending melodic motif in the right hand, often accompanied by chords in the left hand. There are various musical markings including dynamics like 'poco cresc.' and 'dim.', and articulation like 'ritardato'. The key signature is one flat (B-flat major or D minor).

с- У карактеристичном силазном мотиву *уздасима* који се тако често среће у музици Чајковског, чује се душевни бол и безизлазна туга. Крај прве реченице представља истовремено и почетак друге реченице.

Друга реченица (9-16) је хармонски и мелодијски варирана. Она развија и разрађује мотив из прве реченице. Мелодија се налази у средњем гласу док остали гласови контрапунктирају надовезујући нов тематски материјал. Полифонизирана фактура, богарији хармонски план (хроматска модулација у F-dur-терцна сродност) на неки начин представљају *одговор* на прву реченицу.

Каденца друге реченице је изразито осабљена (женски завршетак) и одмах води у део b.





Део **б** је фрагментарне структуре, а састоји се од две фразе.

У првом одсеку (17-21) композитор као да дочарава дах ветра. Мотив који је изграђен од мотива **б** одсека **а** износи у првом такту, затим следи имитација у средњем гласу.



До короне тај посупак рада са мотивом у виду слободне имитације се понавља. Застој на корони (D) означава и кулминациони застој али је он ослабљен.

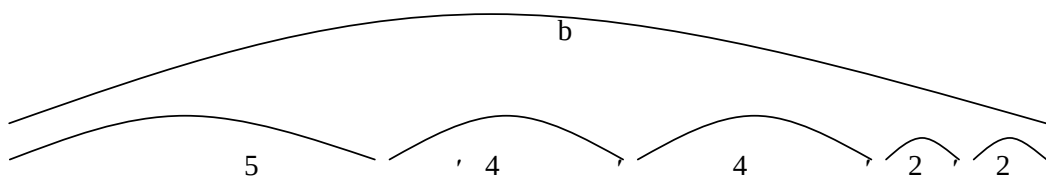


У другом одсеку (22-29) мотив је у инверзији. Из тог фрагмента секвентно је изграђен читав четвортакт.



Овај четвортакт дословно се понавља (26-29) а на њега се надовезује проширење од два дословно поновљена такта (30-31) и два такта прелаза (33, 34) који воде у репризу.





a – реприза је дословна.

Coda -(50-56) У коди је описана безнадежна атмосфера падајућим мотивом уздаха уз велику употребу хроматике. Све време је присутан педа на t, а у плагалној каденци је избегнута вођица.



	a	b		a	coda
структура	низ од 2 реченице 8 + 8	фраг.структ. 5,4,4,2,2	прелаз 2	низ од 2 реченице 8 + 8	
тоналитет	d-moll	d-moll		d-moll	d-moll
тактови	1 –16	17-21;22-29	30-31	32-49	50-56
такт	4/4	4/4		4/4	4/4

ЛИТЕРАТУРА

1. Andreis J. (1966.): *Historija muzike*, Zagreb: Školska knjiga.
2. Деспић Д. (1991.): *Хармонија са хармонском анализом*, Београд: Универзитет уметности.
3. *Enciklopedijski leksikon*, Beograd: Interpres 1972.
4. Клаус Ман: *Патетична симфонија*

5. **Маринковић С. (1997.):** *Историја музике*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
6. **Сковран Д. и Перишић В. (1991.):** *Наука о музичким облицима*, Београд: Универзитет уметности.

Božana Milovanović, Assitant
Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

ANALYSIS OF THE FORM IN PETER ILICH TCHAIKOVSKY'S "THE SEASONS - OCTOBER"

Summary: *The cycle of miniatures, "The Seasons", by Peter Ilich Tchaikovsky is included in the repertoire of the romantic piano miniatures with the programme character which were popular in the 19th century. By spirit and character, by its programme elements, by the way of work and the construction of its form, "The Seasons" express the influence of Schumann's piano miniatures, especially those of fast tempo and scherzo character, while the slow miniatures are prevailed by the spirit of the Russian romances. The contents and programme determined the individual and specific type of invoice of each and every piece, and the concept of the whole cycle is original and unique in the complete music literature for the piano. In this work, by the analysis of the miniature "October", only a part of the cycle is shown, the cycle in which Tchaikovsky presented every month of a year with its particularities related to nature, people and customs.*

Key words: romanticism, Peter Ilich Tchaikovsky, miniature, programme, musical form, analysis.

ИСТРАЖИВАЊА

Радојица Вешовић⁴³

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

СТАВОВИ СУДЕНАТА О ГЛОБАЛИЗАЦИЈИ

Апстракт: У раду су изнети резултати теоријско-емпиријског истраживања ставова студената о глобализацији. Полазећи од предмета истраживања циљ је да се утврде ставови студената факултета Универзитета у Приштини и Високе економске школе струковних студија смештених у Лепосавићу о глобализацији као светском процесу. На основу добијених резултата истраживања а према спроведној анкети на узорку од 126 студената, потврђене су све претпостављене хипотезе и општа хипотеза истраживања да не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији као светском процесу. На овим основана темеље се резултати овог теоријско – емпиријског истраживања, а најрелевантнији су изнети у форми закључка.

Кључне речи: глобализација, светски процес, нови светски поредак, Висока економска школа

УВОД

Савременим светом се све више шири дух мондијализма и глобализације као процеса иманентног нивоу достигнутог развоја економских, научно-технолошких, културних и укупних потенцијала света. Процес глобализације, као облик разних врста повезивања народа и земаља у многоструким облицима је одавно започет и он је данас природан и незаустављив. Оно што је доиста спорно јесте да тренутни претенденти на владање светом прописују начин и средства по којима би се то владање извело. Немоља је у томе што ти начини, планови и средства се много не разликују од оних старих заснованих на освајачким походима. Реч је о модернизованим плановима за стварање новог светског поретка са послушним државама без свога суверенитета.

⁴³ radojica.vesovic@pr.ac.rs

Крајем прошлог века у свету је дошло до снажних поремећаја у односима међу народима и државама. Однос и положај равнотеже се битно пореметио, пре свега у политичком и војном погледу. Некадашњи број јаких освајача који је делио свет међусобно кроз историју, окупљајући око себе бројне много мање и слабије сателите који су се надали свом делу плена из те поделе, сада се свео на једног таквог суперосвајача.

Данашњи свет трећег миленијума одликује се са три своја битна обележја. Она су: (1) научно-технолошка револуција која је постала генератор економских и политичких интеграција и материјална основа идеја мондијализма и глобализација света, (2) стратегија неоколонијалног освајања света под изговором глобализације као његове стварне неминовности и (3) највеће светске силе наоружавају се и развијају таква оружја која досад нису довољно позната и чија дејства укључују страшњу моћ разарања и масовног убијања живе силе комбиновану са последицама тектонских и климатских поремећаја.

Тежња и сан о владању другим народима из свог ближег а касније и даљег окружења није производ новог времена. Историја људског рода је богата таквим примерима и покушајима њене рационализације. Она бележи таква времена настајања да се покоре други народи и простори са циљем да се искористе богатства освојених предела а народи на тим просторима учине робовима, јефтином радном снагом, послушним грађанима империје. Због овог циља су се и покретале пљачкашке хорде, колонијалне војске и друге војне формације, а покореним народима доносиле су зло, патњу и страдање настојећи да их покоре, униште, асимилирају, преведу у другу веру како би служили једном народу и његовом господару без поговора.

Развој производних снага и средстава комуникације јачао је вољу и апетите владара за покораване света. Открића с краја XV века (откриће Северна и Јужне Америке, Индије) и у другој половини XVIII века (Аустралије) довеле су до ширења колонијализма и покораванја света. Зато се и каже да је опловљавање земљине кугле почетак претензија на светско богатство и зечеће мондијализма.

1. ТЕОРИЈСКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Сам термин глобализација је до пре неких петнаестак година био непознат у социолошкој литератури. Доказ томе је то што се тај појам не налази у речницима и енциклопедијама из тог периода. Иако је релативно кратко време његовог трајања, данас је наступила општа поплава његове присутности у различитим областима и облицима публиковане речи. Са сигурношћу се може рећи да после индустријске револуције као процеса модернизације, ниједна друштвена појава није изазвала такве последице и идејно-теоријске контраверзе као што је то глобализација.

Глобализација или мондијализација односи се на широк спектар економских, политичких и културних тенденција у савременом свету. У свакодневном говору, глобализација означава различите појаве, као што је на

пример растућа доминација Запада, посебно САД-а, у економским, политичким и културним пословима, што се изражава изразима *вестернизација* или *американизација* (Мимица и сар., 2007: 163). Глобализација је објективан и спонтан процес планетарних размера, или пак пројекат доминације Америке тј. Запада.

Осим заговорника глобализације постоје аутори који се доста критички осврћу на исту. У њиховим радовима је изнесен велики број података који говоре о негативним појавама глобализације. По њима и у савременом капитализму је присутна експлоатација. Савремена фаза капитализма означава се као радикални убиствени капитализам који се шири светом. Његов развој не значи само протеривање остатака социјалистичких система већ и социјалдемократски модел капитализма. То по свет има катастрофалне последице васкрсавања неоколонијалних облика зависности, ратне сукобе итд. Митровић с правом истиче „...да је после 1989. године дошло не само до слома комунизма, него и либерализма“ (Митровић, 2007: 93), где је капитализам радикално подстакао „...кризу у светском систему и сам улазећи у процес транзиције са неизвесним последицама“ (Волерстин, 2001:56). Генерално се може рећи да је глобализација у савременом свету сложен и суштински противречан процес. Неки аспекти ослобођања и размаха на једној страни, диктирају и доводе до поробљавања и деградације на другој.

Један од основних ставова глобалиста (мондијалиста) јесте да је суверенитет народа и држава превазиђен и да представља само препреку за реализацију њихових идеја. Браниоци теорије о глобализацији и њеној неопходности, истичу да свет данашњице треба да раскине са прошлошћу, традицијом и сопственом посебношћу држава, јер у времену електронског тржишта и умрежености то је све непотребно. Тржишна глобализација значи будућност у којој ће доминацију имати умрежени део света, док ће националне владе бити небитне у свему осим у очувању мрзовољног реда међу неумреженим масама. Што се тиче релације суверенитета и глобализације онда се може рећи да ако процес глобализације уважава потребе и тежње земаља и народа и ако поштује њихову самосталност и прихватају њихов национални идентитет и суверенитет, ако у спровођењу интеграције земље имају пуну равноправност и слободу избора итд. онда процес није споран (Митровић, 2002). Зато се и питање будућности суверенитета се мора гледати кроз историјску димензију.

У данашње време, тежња за новом поделом света прети да прерасте у отворени сукоб са несагледивим последицама. Владавина капитала се све отвореније приказује преко интереса мега корпорација које владају војном индустријом. Упркос познатим супротностима самог капитализма већина теоретичара и друштвених актера, доследно следи стратегију зависно мајоризације и нелиберално концепт друштвеног развоја. Волерстин у студији *После либерализма* (Волерстин, 1995) сматра да је дошло до решења не само комунизма, већ и касног либерализма. Он даље сматра да је дошло до

интеграције капитализма као светског система да у наредних педесет година предвиђа прелазак капитализма у нов капиталистички систем.

Будућност развоја света није у једностраној фаворизацији било којег правца, већ она лежи у комплексној синтези позитивних елемената на којима ће настати нови, бољи и праведнији свет (Митровић, 2004). Коалиција различитих друштвених кретања, који су стварни чиниоци отвореног друштва, створиће погодну климу за стварање и изградњу света у којем ће сваки појединац бити истински слободан. Алтернатива савременом капитализму тј. постакапиталистичком друштву заснованог на новим технологијама јесте развој хуманог бескласног друштва (Митровић, 2005). Друштво будућности неће почивати ни на класним, расним и другим поделама, већ на принципима солидарности. Ослобођење човека, хуманизација живота, спајање традиционалних и нових покрета који су чиниоци еманципације отвара перспективе будућности светског човечанства.

2. МЕТОДОЛОШКИ ПРИСТУП ПРОБЛЕМУ ИСТРАЖИВАЊА

Предмет овог рада је истраживање ставова студената неких факултета Универзитета у Приштини и Високе економске школе струковних студија смештених у Лепосавићу о глобализацији као светском процесу.

Зависна варијабла су ставови студената о глобализацији. *Независне варијабле* су оне варијабле према којима су испитивани ставови студената о глобализацији. Оне су: пол студената (мушки и женски), географски домицил (село и град), факултет на коме студирају (Учитељски факултет, Факултет за спорт и физичко васпитање и Висока економска школа струковних студија), уписана година студија (питање је отвореног типа - у зависности од одговора извршена је класификација: прва, друга и трећа година студија) и просечна оцена током студирања (питање је отвореног типа - у зависности од одговора извршена је класификација: од 6,00 до 7,00 и од 7,01 до 8,00).

Циљ истраживања је да се утврде ставови студената факултета Универзитета у Приштини и Високе економске школе струковних студија смештених у Лепосавићу о глобализацији као светском процесу.

Из предмета и циља истраживања произилазе *задаци* истраживања.

1. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од пола студената.
2. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од географског домицила студената.
3. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од факултета на коме студирају.
4. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од уписане година студија.

-
-
5. Утврдити да ли постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од просечне оцене током студирања.

Општа хипотеза гласи: не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији.

Из ове опште хипотезе проистичу *посебне хипотезе*. Оне су:

1. не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији с обзиром на пол студената.
2. не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од географског домицила студената.
3. не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији с обзиром на факултет на коме студирају.
4. не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од уписане године студија.
5. не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији с обзиром на просечну оцену током студирања.

Методе и инструменти истраживања. Примењен је историјски поступак у приказивању прошлости и компаративни поступак у приказивању садашњег стања. Примењене су дескриптивна, аналитичка и метода анализе садржаја. Техника истраживања је анкетирање. Обављено је групно и за време одржавања наставе. Овакав начин примењен је у циљу ефикаснијег прикупљања података и због тога што се тиме најмање ремети режим рада у настави. Као инструмент коришћен је упитник. Састоји се од 10 питања. Питања су постављена на тростепеној скали Ликертовог типа са понуђеним могућностима (слажен се, нисам сигуран-а и не слажем се). Инструмент је конструисан за ово истраживање.

Популацију чине сви студенти факултета и Високе економске школе струковних студија смештених у Лепосавићу у времену мај-јун 2007. године када је истраживање спроведено. У *узорку* је 126 студената који су обухваћени овим истраживањем. Структура узорка је следећа: према полу (женског пола - 73,02% и мушког пола - 26,98%), према географском домицилу (са села и из приградских насеља - 50,79% и из града - 49,21%), према факултету на коме студирају (са Учитељског факултета - 60,31% и по 39,69% са Факултета за спорт и физичко васпитање и са Високе економске школе струковних студија), према уписаној години студија (са прве године студија - 53,96%, са треће године студија - 28,58% и са друге године студија - 17,46%) и према просечној оцени у току студија (од 6,00 до 7,00 - 53,96% и од 7,01 до 8,00 - 46,04%).

За обраду добијених података коришћен је коефицијент контингенције χ^2 - тест, коефицијент контингенције (C), степени слободе (df) и приближна статистичка значајност разлике (p).

3. ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА ДИСКУСИЈА И АНАЛИЗА

Табела 1 – Пол и ставови студената о глобализацији

	Категоријални ставови			Укупно
	1,00	2,00	3,00	
Пол 1,00 Резултат	6	28	0	34
Очекивани резултат	5.4	23.2	5.4	34.0
% унутар пола	17.6%	82.4%	.0%	100.0%
% унутар кат. ставова	30.0%	32.6%	.0%	27.0%
Пол 2,00 Резултат	14	58	20	92
Очекивани резултат	10.6	62.8	14.6	92.0
% унутар пола	15.2%	63.0%	21.7%	100.0%
% унутар кат. ставова	70.0%	67.4%	100.0%	73.0%
Укупно Резултат	20	86	20	126
Очекивани резултат	20.0	86.0	20.0	126.0
% унутар пола	15.9%	68.3%	15.9%	100.0%
% унутар кат. ставова	100.0%	100.0%	100%	100.0%

$\chi^2 - 4.420$ $C - 0.256$ $df - 2$ $p - 0.110$

Добијени подаци показују да у зваисности од пола студената не постоји статистички значајна разлика у њиховим ставовима о глобализацији. На то указује и вредност χ^2 теста – 4.420 која није значајн, јер је израчуната статистичка значајност разлике $p - 0.110$ (табела 1). На овакав закључак упућује и чиненица да је у укупној популацији студената смештених у Лепосавићу приближно уједначен број студената према полу. Та уједначеност је највећа на Високој економској школи струковних студија, док је на Учитељском факултету више студената женског пола а на Факултету за спорт и физичко васпитање више студената мушког пола. Овим је потврђена прва хипотеза истраживања.

Табела 2 – Географски домицил и ставови студената о глобализацији

	Категоријални ставови			Укупно
	1,00	2,00	3,00	
ДОМ. 1,00 Резултат	14	46	0	64
Очекивани резултат	10.2	43.6	5.4	64.0
% унутар домицила	21.9%	71.9%	.0%	100.0%
% унутар кат. ставова	70.0%	53.5%	.0%	27.0%
ДОМ. 2,00 Резултат	6	40	16	62
Очекивани резултат	5.8	43.6	5.8	62.0
% унутар домицила	9.7%	71.9%	25.8%	100.0%
% унутар кат. ставова	30.0%	53.5%	80.0%	73.0%
Укупно Резултат	20	86	20	126
Очекивани резултат	20.0	86.0	20.0	126.0
% унутар домицила	15.9%	68.3%	15.9%	100.0%
% унутар кат. ставова	100.0%	100.0%	100%	100.0%

$\chi^2 - 5.393$ $C - 0.281$ $df - 2$ $p - 0.067$

Према приказаним подацима у табели 2 види се да је углавном уједначен број студената према географском домицилу. Такође, међу укрштаним варијаблама не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији. На то указује и вредност χ^2 теста – 5.397 која није значајна, јер је израчуната статистичка значајност разлике $p = 0.067$. Ови резултати могу бити занимљиви, с обзиром да би било логичније да се ставови о глобализацији разликују у зависности од географског домицила студената. Међутим, овакав резултат није случајан ако се зна да данас углавном свако домаћинство на селу или у приградском насељу има телевизор, рачунар, приступ интернету и остале уређаје као и домаћинства у граду. На овај начин потврђена је друга хипотеза истраживања.

Табела 3 – Факултет на коме студирају и ставови студената о глобализацији

	Категоријални ставови			Укупно
	1,00	2,00	3,00	
ФАК. 1,00 Резултат	14	50	12	76
Очекивани резултат	12.0	51.8	12.0	76.0
% унутар факултета	18.4%	65.8%	15.8%	100.0%
% унутар кат. ставова	70.0%	58.1%	60.0%	60.3%
ФАК. 2,00 Резултат	6	36	8	50
Очекивани резултат	8.0	34.2	8.0	50.0
% унутар факултета	12.0%	72.0%	16.0%	100.0%
% унутар кат. ставова	30.0%	41.9%	40.0%	39.7%
Укупно Резултат	20	86	20	126
Очекивани резултат	20.0	86.0	20.0	126.0
% унутар факултета	15.9%	68.3%	15.9%	100.0%
% унутар кат. ставова	100.0%	100.0%	100%	100.0%

$\chi^2 - 0.477$

$C - 0.087$

$df - 2$

$p - 0.788$

Подаци приказани у табели 3 показују да не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од факултета на коме студирају. На то указује и вредност χ^2 теста – 0.477 која није значајна, јер је израчуната статистичка значајност разлике $p = 0.788$. Уједначеност студената посматрана је са једне стране где су углавном студенти Учитељског факултета а са друге студенти Факултета за спорт и физичко васпитање и Високе економске школе струковних студија. На овај начин потврђена је и трећа хипотеза истраживања.

Табела 4 – Уписана година студија и ставови студената о глобализацији

		Категоријални ставови			Укупно
		1,00	2,00	3,00	
УГС 1,00	Резултат	14	40	14	68
	Очекивани резултат	10.8	46.4	10.8	68.0
	% унутар УГС	20.6%	58.8%	20.6%	100.0%
	% унутар кат. ставова	70.0%	46.5%	70.0%	54.0%
УГС 2,00	Резултат	0	18	4	22
	Очекивани резултат	3.4	15.0	3.4	22.0
	% унутар УГС	.0%	81.8%	18.2%	100.0%
	% унутар кат. ставова	.0%	20.9%	20.0%	28.6%
УГС 3,00	Резултат	6	28	2	36
	Очекивани резултат	5.8	24.6	5.8	36.0
	% унутар УГС	16.7%	77.8%	5.6%	100.0%
	% унутар кат. ставова	30.0%	32.6%	10.0%	28.6%
Укупно	Резултат	20	86	20	126
	Очекивани резултат	20.0	86.0	20.0	126.0
	% унутар УГС	15.9%	68.3%	15.9%	100.0%
	% унутар кат. ставова	100.0%	100.0%	100%	100.0%

$\chi^2 - 4.928$

$C - 0.269$

$df - 4$

$p - 0.295$

Према приказаним подацима (табела 4) види се да не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од уписане године студија. То показује и вредност χ^2 теста – 4.928 која није значајна, јер је израчуната статистичка значајност разлике $p - 0.295$. Потврђена је и четврта хипотеза истраживања.

Табела 5 – Просечна оцена у току студија и ставови студената о глобализацији

		Категоријални ставови			Укупно
		1,00	2,00	3,00	
ПО 1,00	Резултат	10	50	8	68
	Очекивани резултат	10.8	46.4	10.8	68.0
	% унутар ПО	14.7%	73.5%	11.8%	100.0%
	% унутар кат. ставова	50.0%	58.1%	40.0%	54.0%
ПО 2,00	Резултат	10	36	12	58
	Очекивани резултат	9.2	39.2	9.2	58.0
	% унутар ПО	17.2%	62.1%	20.7%	100.0%
	% унутар кат. ставова	50.0%	41.9%	60.0%	46.0%
Укупно	Резултат	20	86	20	126
	Очекивани резултат	20.0	86.0	20.0	126.0
	% унутар ПО	15.9%	68.3%	15.9%	100.0%
	% унутар кат. ставова	100.0%	100.0%	100%	100.0%

$\chi^2 - 1.150$

$C - 0.134$

$df - 2$

$p - 0.563$

Према приказан им подацима у табели 5 види се да не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији у зависности од њихове просечне оцене у току студија. То показује и вредност χ^2

теста – 1.150 која није значајна, јер је израчуната статистичка значајност разлике $p = 0.563$. Оваква уједначеност је и очекивана зато што је уједначен и број студената који имају просечну оцену од 6,00 и 7,00 и студената који имају просечну оцену преко 7,00. Овим је потврђена и пета хипотеза истраживања.

Након теоријске и емпиријске анализе и према до сада свим претпостављеним и потврђеним хипотезама, потврђена је и општа хипотеза истраживања да не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената о глобализацији.

3. ЗАКЉУЧЦИ ИСТРАЖИВАЊА И МОГУЋИ ПРАВЦИ БУДУЋИХ ИСТРАЖИВАЊА

У овом раду изнети су резултати теоријско-емпиријског истраживања ставова студената факултета Универзитета у Приштини и Високе економске школе струковних студија смештених у Лепосавићу. Теоријским разматрањем проблема истраживања утврђено је да је глобализација, која је у суштини тотално нова епохална друштвена појава, довела до различитих полазишта и погледа у њеном проучавању. Постоје три различита теоријска приступа глобализацији, а они су: (1) хиперглобалистички, (2) скептички и (3) трансформационистички. Друштвени развој данашњице условљен технолошким развојем информатичке умрежености света обезбеђује да се глобализација може посматрати кроз међузависност развоја модерних производних снага научно-технолошке револуције. Осим заговорника глобализације, постоје и аутори који се доста критички осврћу на исту. У њиховим радовима изнесен је велики број података који говоре о негативним појавама глобализације. По њима, и у савременом капитализму, присутна је експлоатација.

Када се говори о глобализацији, говори се и о алтернативама развоја. У вези са тим, често се наводи да будућност развоја света није у једностраној фаворизацији било којег правца. Будућност развоја света заправо лежи у комплексној синтези позитивних елемената на којима ће настати нови, бољи и праведнији свет. Коалиција различитих друштвених кретања, који су стварни чиниоци отвореног друштва, треба да створе погодну климу за стварање и изградњу света у којем ће сваки појединац бити истински слободан. Алтернатива савременом капитализму јесте развој хуманог бескласног друштва. Друштво будућности неће почивати ни на класним, верским, расним и другим поделама, већ на принципима солидарности. Ослобођење човека, хуманизација живота, спајање традиционалних и нових покрета који су чиниоци еманципације, отвара перспективе будућности светског човечанства.

Емпиријским истраживањем, потврђене су све пет претпостављене посебне хипотезе по којима не постоји статистички значајна разлика у ставовима студената факултета Универзитета у Приштини и Високе економске школе струковних студија смештених у Лепосавићу о глобализацији у зависности од њиховог пола, географског домицила, факултета на коме студирају, уписане године студија и просечне оцене током студирања. Анализом

добитених података утврђено је да је овакав резултат био очекиван с обзиром на саму структуру узорка који је показао да међу ставовима испитаника нема значајнијих разлика.

Узимајући у обзир практични смисао и значај овог истраживања, неопходно је да се на крају изнесу и одређене препоруке, које могу бити од помоћи будућим теоретичарима и практичарима у њиховом раду и истраживању. Будућим истраживачима се препоручује да поново закораче у овај још увек недовољно истражен проблем, како би се проверили резултати овог или сличних истраживања и тиме открили до сада неопажено или недовољно истражено. Да за то има разлога и да постоји потреба, потврђују и резултати овог истраживања нарочито у случајевима где је утврђено да не постоји статистички значајна разлика међу укрштаним варијаблама. То, истовремено значи, да би било пожељно да будући истраживачи, своја истраживања прошире и на студенте осталих факултета Универзитета у Приштини, а у неком истраживању ширег обима и на студенте осталих универзитета у Србији. И многа друга питања и проблеми повезани са глобализацијом завређују пажњу. При том се нарочито значајним сматра продубљенија анализа утицаја ставова студената о појединим аспектима глобализације. Очекује се да ће резултати овог истраживања, као и предложене препоруке, помоћи будућим теоретичарима и истраживачима у њиховим будућим истраживањима у овој области и да ће овај рад бити од значаја за социолошку теорију и праксу.

ЛИТЕРАТУРА:

1. **Beck, U. (2000):** *What is Globalization*, Cambridge, Polity Press.
2. **Волерстин, И. (1995):** *После либерализма*, Подгорица, ЦИТ.
3. **Вулетић, В. (уред.) (2003):** *Социолошка хрестоматија*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.
4. **Гиденс, Е. (1998):** *Последице модерности*, Београд, Филип Вишњић.
5. **Мандер, Ц.; Голдемит, Е. (2003):** *Глобализација – аргументи против*, Београд, Клио.
6. **Марковић, Д. (2002):** *Социологија и глобализација*, Ниш, Просвета.
7. **Милановић, Б. (2007):** *Два лица глобализације*, Београд, Архипелаг.
8. **Митровић, Љ. (2000):** *Глобализација и савремена левица*, Београд, Институт за политичке студије.
9. **Митровић, Љ. (2005):** *Ка култури мира на Балкану*, Ниш, Центар за балканске студије; Свен.
10. **Митровић, Љ. (2004):** *Пут у зависно друштво – Биланс транзиције на Балкану*, Ниш; Београд, Институт за балканске студије; Институт за политичке студије.
11. **Мићовић, Б. (2007):** *Глобализација – мит или стварност*, Београд, Архипелаг.
12. **Пејчулић, М. (2005):** *Два лица света*, Београд, Гутенбергова галаксија.
13. **Рицер, Ж. (1999):** *Мекдоналдизација друштва*, Загреб, Јесенски и Турк.

-
-
14. Freidman, T. (1999): *The lexus and the olive Three understanding globalization*, New York, Farrar Straus Giroux.
 15. Хантингтон, С. (1998): *Сукоб цивилизација*, Подгорица, ЦИТ.
 16. Хелд, Д. (1997): *Демократија и глобални поредак*, Београд, Филип Вишњић.
 17. Чомски, Н. (1999): *Контролисана демократија*, Подгорица, ЦИТ.

Radojica Vesovic

Teachers' Training Faculty in Prizren – Leposavić

THE ATTITUDES OF THE STUDENTS ABOUT GLOBALIZATION

Summary: *In this work the results of the theoretical-empirical research about attitudes of students of The University in Pristina and High Economic School in Leposavic about globalization are given. Based on the subject of the research, our aim is to fortify the attitudes of students of different faculties of The University in Pristina and High Economic School in Leposavic about globalization as the world process. Based on the results that we have got in the research which has been conducted on the sample of 126 students all hypothesis are confirmed, so we have fortified that there is no statisticaly significant difference between students related to their attitudes about globalization as the world process. This is the base of the results of this theoretical-empirical research, and the most relevant once are given in the form of conclusion.*

Key words: globalization, world process, new established order, The High Economic School.

Марија Гаљак⁴⁴

Учитељски факултет у Призрену- Лепосавићу

СИРОМАШТВО И ПРОСЈАЧЕЊЕ У ПОСТСОЦИЈАЛИСТИЧКОЈ ТРАНЗИЦИЈИ: ПРИМЕР КОСОВСКЕ МИТРОВИЦЕ

Апстракт: Транзицијски процеси у Србији су започели, и још увек трају, у најтежим условима: распад бивше Југославије, грађански рат, економске санкције, бомбардовање од стране НАТО-а 1999. године, насилно одвајање покрајине Косово и Метохија и стављање под управу UNMIK-а и KFOR-а. Највећи терет овог тешког стања у српском друштву, које су проузроковали напред наведени чиниоци, носе радништво, сеоско становништво, незапослени и радници који су отпуштени са посла, пензионери, хендикепирана и инвалидна лица (инвалиди рада и ратни инвалиди), радно неспособна лица, млади школовани и високо образовани кадрови који годинама не могу да нађу запослење и деца. Данас се највећи део становништва у Србији налази у статусу сиромаштва, средњи друштвени слој је нестао, а друштво је поларизовано на мали број богатих и огромну већину сиромашних.

Кључне речи: постсоцијалистичка транзиција, сиромаштво, просјачење.

ТЕОРИЈСКО ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА СИРОМАШТВА И ПРОСЈАЧЕЊА

У одређивању појма сиромаштва користе се различити термини: **апсолутно, примарно или екстремно сиромаштво**, односно **релативно и секундарно сиромаштво**. Дуго времена владало је уверење да ће сиромаштво као феномен по аутоматизму нестати са економско-технолошким развојем друштва.

У енциклопедији Британика (Britanica, 2005) сиромаштво се дефинише као „стање људи којима недостају средства за задовољење њихових основних потреба“.

Немачки аутор Ханс Шерпнер (Hans Scherpner) сиромаштво дефинише као „неприлагођеност појединца на услове материјалног живота друштва и немогућност да се одговори на економске захтеве друштвеног живота“.

У документима Европске заједнице најчешће се користи дефиниција по којој: „сиромаштво означава појединце, породице и друштвене групе којима су средства (материјална, културна и друштвена) толико лимитирана да их искључују из минимално прихватљивог начина живота у држави чланици

⁴⁴ galjakmarija@gmail.com

Заједнице у којој живе“. (*Зборник радова III Социјални рад и социјална политика*, 1997:3)

Професор Никола Констадиновић сматра да треба разликовати две велике групе социјално слабих: једну групу чине они социјално слаби који учествују у привређивању, а другу групу чине они ван привређивања. Другу групу чине 3 подгрупе: 1. „друштвени талог“, тј. лица асоцијалног понашања; 2. неспособни за привређивање, и 3. незапослени.

КРИТЕРИЈУМИ ЗА УТВРЂИВАЊЕ ПРАГА СИРОМАШТВА

Методологија утврђивања прага сиромаштва не заснива се на егзактности релевантних серија индикатора, већ се утврђује конвенционално и симплификовано у зависности од степена економске и друштвене развијености одређене земље или региона, а изражава се најчешће у односу на просечне укупне приходе породице. Тако се на пример на нивоу Европске заједнице национална линија (праг) сиромаштва одређује у висини од 50% националног просека прихода, па се породице, појединци или друштвене групе који имају друштвене приходе испод 50% националног просека сматрају сиромашним.

Овај праг сиромаштва користи се као значајан показатељ слојевитости друштва и сагледавања друштвене пирамиде. Код нас у Србији линија сиромаштва (праг) је одређена као 2/3 просечне месечне потрошачке корпе у одређеном временском периоду (потрошачка корпа се израчунава за сваки месец у Савезном Заводу за Статистику), односно официјелна линија сиромаштва кореспондира са нивоом социјалне сигурности који се одређује у односу на просечну зараду остварену квартално привреде Србије у износу од 50% за појединца, за двочлану породицу 70%, трочлану 90%, четворочлану 95% и 100% просечне зараде за петочлане и вишечлане породице.

Да би се добила потпунија и објективнија слика сиромаштва народа морају се укрштати сви релевантни индикатори (а не само остварени просечни приходи), јер је сиромаштво вишеслојан, вишедимензионалан и врло комплексан проблем.

Појам минимума егзистенцијалних потреба за појединца, породицу или друштвену групу, који је конститутивни елемент одређивања сиромаштва, мења се и шири са цивилизацијским развојем. Како се неко друштво економски и технолошки развија тако се праг, граница за утврђивање сиромаштва помера.

ТРАНЗИЦИЈА, СИРОМАШТВО И ЗАШТИТА СИРОМАШНИХ

Прве године транзиције у земљама централне и југоисточне Европе изазвале су прави хаос у друштвеном животу њиховог становништва. Висока стопа инфлације и пад реалних доходака довели су до наглог сиромашења већине становништва.

Резултати истраживања који су добијени у оквиру пројекта TRANSMONEE (у којем је учествовало укупно 18 држава) показали су да је од

1989. год. па све до 1994. год. у земљама у транзицији живело 75 милиона људи у сиромаштву, што представља 8% становништва Централне Европе и 35% становништва осталих региона. Анализа указује на то да је у тим земљама 110 милиона људи имало „ниске дохотке“, а да у ову групу нису сврстана и она лица која немају „неадекватне“ приходе. Пораст сиромаштва забележен је нарочито код младих лица, лица која су изгубила стално запослење и оних који не добијају надокнаду за време дуготрајне незапослености, код неквалификованих радника, сељака али и „запослених сиромашних“ и издржаваних лица, код имиграната и избеглица.

Према подацима из 1992. године сиромаштво међу младима до 15 година старости било је на нивоу од 46%, док је у истом периоду сиромаштво лица од 31 до 60 година старости било заступљено са 35%. По анализи UNICEF-а тада је у СЦГ 38% становништва проглашено сиромашним, а то је око 4 милиона људи који нису били у стању да задовоље ни основне животне потребе. Овде је највише погођено градско становништво, због поскупљења основних животних намирница за исхрану. (*Сиромаштво са много лица-истраживање сиромаштва у Србији*, 2004:9)

Последице овог стања посебно су осетиле породице са већим бројем деце, мајке, старачка домаћинства, одређене етничке групе (Роми) и други. Ово стање је још више погоршано са почетком грађанског рата у бившој Југославији који је више од 700.000 људи покренуо у избеглиштво са простора Лике, Босне, Славоније, а нарочито са Косова и Метохије.

НАЈУГРОЖЕНИЈЕ СОЦИЈАЛНЕ ГРУПЕ СИРОМАШТВОМ У СРБИЈИ

Сиромаштво се као највећи друштвени проблем кроз досадашњу историју мењао, а и категорије становништва које су се нашле у статусу сиромаштва биле су изложене утицају бројних фактора и друштвених узрока. Кроз досадашњу анализу у више наврата је набрајана категоризација најсиромашнијих појединаца, породица и друштвених група. Треба истаћи да су данас у Србији најугроженија она лица која су остала без радног места и лица која нису успела да нађу запослење, инвалидна лица (инвалиди рада и ратни инвалиди), хендикепирана лица и лица неспособна за рад, расељена и прогнана лица, стара и изнемогла лица.

Сиромаштво у Србији сконцентрисано је у традиционално неразвијеним подручјима на југу и југоистоку земље, а после деведесетих година прошлог века појавило се у сасвим новим подручјима. Ово се може посебно утврдити после транзицијских процеса који су деиндустријализовали наше највеће индустријске центре као што су: Смедерево, Крагујевац, Ниш, Крушевац, Зрењанин, Краљево, Косовска Митровица и други. И поред ових негативних последица које је транзиција донела градским центрима, сиромаштво је и даље веће у сеоским него у градским срединама. У руралним подручјима југоисточне и дела западне Србије оно чини 25% укупног броја сиромашних, односно 14% укупног становништва.

Најугроженије групе сиромаштвом у Србији су:

- **Деца**, која чине категорију са натпросечним ризиком сиромаштва. Од око два милиона деце и младих до 18 година у Србији готово 1/3 живи у сиромаштву (подаци Института за социјалну медицину у Београду из публикације „Деца и сиромаштво“, април 2006.год.). Око 600.000 дечака и девојчица је на разне начине, најчешће комбиноване, тешко погођено бедом. По званичној статистици сматра се да је само 200.000 деце угрожено сиромаштвом. Ова разлика настаје због примене критеријума Светске Банке где се у категорији релативног сиромаштва налазе лица која троше мање од 2,4 америчка долара или 172,1 динар дневно. По подацима Института за социјалну медицину у Београду, само у групи екстремно сиромашних у Србији налази се 400.000 деце.

- **Избегла и интерно расељена лица** спадају међу посебно угрожене групе у Србији. У најтежем положају налазе се лица у колективним центрима (данас још постоји 99 колективних центара са преко 9.000 лица).

- **Особе са инвалидитетом**. Што радних, што ратних инвалида и хендикепираних, данас има око 350.000 лица. Преко 70% особа са инвалидитетом има јако ниске приходе и спада у групу апсолутног сиромаштва. Само 13% њих има прилику да ради, док само 1/3 запослених има радна места прилагођена потребама.

- **Незапослена лица**. Њих чине лица која су због својинске трансформације остала без посла (њих око 900.000) и лица која од 1-10 година чекају на запослење (њих око 400.000-500.000). Ова лица се суочавају са највећим ризиком сиромаштва: 59,4% већим од просека популације. Они су директно угрожени јер немају посао. Званична стопа незапослености у Србији приближава се бројци од 30%, а у оквиру ове групе млади и школовани чине 48%.

- **Роми** су, у односу на остале угрожене групе, најсиромашнији и најугроженији. Поред тога се о овој популацији у Србији, нажалост, још увек веома мало зна. Претпоставља се да данас у Србији живи између 500.000 и 700.000 Рома, а само 27.000 Рома има регистровану документацију, почев од личне карте, места пребивалишта до евиденције у књигама рођених. Ова популација данас доживљава потпуну изолацију, маргинализацију а у неким срединама и расну сегрегацију. Због свог традиционалног односа према животу као скитско племе Роми су увек кроз историју сматрани људима склоним непрестаном кретању и путовању, негативном односу према школовању и образовању, што им је социјалну сигурност увек чинило неизвесном и непредвидљивом. Нажалост, ово нису остаци фикција и предрасуда из прошлости према припадницима ромске популације, већ су то и данас њихова основна обележја. Један део ове популације опредељује се и за просјачење као основно занимање, а бројна истраживања која су вршена о просјачењу, као најтужнијој страни сиромаштва, указују на многе злоупотребе од стране једног броја Рома који организовано усмеравају своју децу и супруге на просјачење.

У Кос.Митровици је по завршетку рата јуна 1999.год., и спаљивања два ромска насеља у јужном делу града од стране албанских екстремиста, око 5.000

Рома прогнано у два кампа у северном делу града. Иако су ова два кампа где живе Роми, „Остероде“ и „Чесмин Луг“, под надзором и старатељством Међуопштинског Центра за социјални рад Кос.Митровица и даље се један већи број лица ромске популације, а међу њима претежно деце, бави просјачењем. Чак је уочено да и ромска деца из осталих делова Косова и Метохије долазе у северни део Кос.Митровице ради просјачења.

Стручни радници Међуопштинског Центра за социјални рад у Кос.Митровици (социјални радници, психолози, педагози и социолог) настоје да кроз саветодавни рад са овом децом утичу на сузбијање појаве просјачења. Треба напоменути да су последњих година ова деца била укључена и у програме бројних невладиних и хуманитарних организација у циљу њиховог усмеравања у позитивне друштвене токове, и то у виду разних едукативно-креативних радионица, програма описмењавања и додатне школске наставе, радног оспособљавања старијих малолетника и слично, али су резултати, нажалост, били веома слаби, тако да појава просјачења остаје и даље присутна у овој средини.

УЛОГА МЕЂУОПШТИНСКОГ ЦЕНТРА ЗА СОЦИЈАЛНИ РАД КОСОВСКА МИТРОВИЦА У ЗАШТИТИ СИРОМАШНИХ И СУЗБИЈАЊУ ПОЈАВЕ ПРОСЈАЧЕЊА

Косовска Митровица је према попису из 1991.године имала 105.962 становника, а у самом граду је живело око 75.000 становника.

Под снажним насртајем албанског сепаратизма који се јавио са првим националистичким демонстрацијама још 1968. године па све до избијања рата и НАТО бомбардовања 1999.године, и потом увођења привремене администрације Косова (UNMIK) на простору Косова и Метохије престају да постоје сви услови за нормалан и цивилизован живот човека. Ово се посебно односи на живот српског и осталог неалбанског становништва. Град Косовска Митровица се јуна 1999.године дели на јужни и северни део. Српско и неалбанско становништво је од стране албанских екстремиста прогнао из јужног у северни део града насељен претежно Србима, и то њих око 5.000 Срба и око 5.000 Рома и осталих неалбанаца. У северни део града, такође, долази око 6.000 прогнаних Срба и неалбанаца из других градова и села Косова и Метохије, од којих многи и до данас „преживљавају“ и воде борбу за „голи“ опстанак.

Данас у северном делу Кос.Митровице живи између 15-16.000 становника. Осим једног малог броја запослених у здравству, школству, локалној самоуправи и привременој администрацији Косова (UNMIK), остали део грађана такорећи „преживљава“ захваљујући социјалним давањима од стране Републике Србије и из буџета UNMIK-а, као и личном и интуитивном сналажењу које људи црпе захваљујући својој снажној вољи да преживе, опстану и остану на свом завичајном простору.

Међуопштински Центар за социјални рад Косовска Митровица, са одељењем у Звечану, је установа која пружа услуге свим грађанима који живе или који тренутно бораве на територији општина Кос. Митровица и Звечан, као

и становништву из општина Пећ, Исток, Клина, Ораховац и Велика Хоча које су под ингеренцијом овог Центра, а налазе се у стању социјалне потребе. Због географског положаја Кос.Митровице као и због политичке ситуације која је настала 1999. године након доласка међународних снага KFOR-а и успостављања привремене администрације на Косову (UNMIK) од стране УН-а, овај Центар пружа услуге свим лицима које се налазе у стању социјалне потребе, без обзира да ли су стално настањена на овој територији или су само привремено настањена као избегла и прогнана лица. Међуопштински центар за социјални рад Косовска Митровица је носилац целокупне политике социјалне заштите коју организује и води Министарство рада и социјалне политике Републике Србије и одељења за друштвену делатност Скупштина Општина Кос.Митровица и Звечан.

Овај Центар има све профиле кадрова потребне за обављање своје делатности, а то су: педагог, психолог, социјални радник, правник и социолог, односно Центар своју делатност обавља кроз рад два Тима: Тима за материјално обезбеђење породице и Тима за породично-правну заштиту.

ЗАКЉУЧАК

Историјски посматрано сиромаштво је увек пратило људско друштво, с'тим што су се узроци који су доводили људе у стање сиромаштва кроз историју мењали, а и линија (праг) сиромаштва се у зависности од нивоа друштва мењала.

Сиромаштво као посебан социјални и друштвени феномен се нарочито манифестовало у земљама захваћеним процесима постсоцијалистичке транзиције међу којима се нашла и наша земља.

Почетком друге половине 2008.године светски економски поредак ушао је у фазу најдубље монетарне и привредне кризе која је кренула из најразвијеније земље света САД-а. Највећи светски експерти у области економије нису могли, а и још увек не могу, да предвиде обим и последице ове кризе. Светска привреда и њен монетарни систем се урушавају, и претпоставља се да ће рецесија по свом обиму и последицама надмашти светску економску кризу из 1929.године. Садашња рецесија најављује још већи песимизам у могућностима борбе против сиромаштва. Тај песимизам постаје тим већи када се зна која опасност човечанству прети процесом глобалног загревања, недостатком извора енергије па чак и недостатком воде за пиће.

Међутим, узевши у обзир све напред наведено, могу закључити да будуће савремено друштво, без обзира на достигнути ниво техничко-технолошког и економског развоја може успети да искорени сиромаштво и друге облике социјалних неједнакости једино уколико у центар свог интересовања и приоритета постави човека и његове потребе, а не профит.

ТАБЕЛАРНИ ПРИЛОЗИ:

1. Кретање укупног броја корисника Међуопштинског Центра за социјални рад Косовска Митровица са одељењем у Звечану по старосним групама

Старосна група	2007.год.	2008.год.
Деца и омладина	948	1.274
Одрасла лица	1.838	2.154
Остарела лица	685	788
УКУПАН БРОЈ КОРИСНИКА	3.471	4.216

- Највећи удео у укупном броју корисника имају социо-материјално угрожена лица, односно 3.661 лице у 2008.години.

2. Северна Митровица и Звечан: Извори готовинског дохотка у 2003.години

Извор дохотка	Број појединаца	Укупан месечни доходак(у €)	% од укупно
Привредни сектор			
Запослени у приватном сектору	1.600	208.000	9,0
Запослени у друштвеном сектору	302	36.240	1,6
Запослени код међународне заједнице	215	118.465	5,2
Укупно		362.705	15,8
Буџет Косова			
Запослени у јавним службама	1.822	265.556	11,5
Пензије, соц.помоћ и плате за раднике Трепче	7.171	267.232	11,6
Укупно		632.788	23,1
Буџет Србије			
Запослени у јавним службама	4.105	1.193.020	51,8
Социјални трансфери	2.750	212.750	9,3
Укупно		1.405.770	61,1
Укупно доходак		2.301.263	100

(Извор: ESI-European Stability Initiative, 2004.год.)

ЛИТЕРАТУРА:

1. Видановић, И. (1997): *Речник социјалног рада*, Београд, Факултет политичких наука.
2. Влада Републике Србије (2005): *Стратегија развоја социјалне заштите*, Београд, Влада Републике Србије.
3. *Годишњи извештај о раду Међуопштинског Центра за социјални рад Косовска Митровица за 2008.годину (2009)*, Косовска Митровица, ЦСР Косовска Митровица.
4. Група аутора (1997): *Зборник радова III Социјални рад и социјална политика*, Београд, Универзитет у Београду- Факултет политичких наука.
5. Група аутора (1998): *Зборник радова са VI Конгреса социјалних радника Југославије у Херцег Новом*, Београд, Факултет политичких наука.
6. Група аутора (2000): *Зборник Изазови социјалне политике-социјална политика, породица и деца у Србији на прелазу из XX у XXI век*, Београд, Институт за политичке студије- Центар за социјалну политику.
7. Група аутора (2002): *Зборник радова V Социјални рад и социјална политика*, Београд, Факултет политичких наука.
8. Зеленовић-Лакићевић, М.(1978): *Социјална угроженост*, Београд, Институт за социјалну политику.
9. Лакићевић, М.(2001): *Социјални развој и планирање*, Београд, Факултет политичких наука.
10. *Попис становништва 1991.године (1993)*, Београд, Републички Завод за статистику.
11. UNICEF(2004): *Сиромаштво са много лица-истраживање сиромаштва у Србији*, Београд, UNICEF.
12. Чекеревац, А. (1999): *Упоредна и међународна социјална политика*, Београд, Савез друштава социјалних радника Републике Србије.

Marija Galjak, Assistant
Teachers' Training Faculty in Prizren - Leposavić

**POVERTY AND BEGGING IN THE POST-SOCIALISTIC TRANSITION:
KOSOVSKA MITROVICA AS AN EXAMPLE**

Summary: *Serbia entered transition and still transitional processes are going on under the most difficult conditions, such as: break-up of Yugoslavia, civil war, economic sanctions, NATO bombarding campaign in 1999, forced separation of the province of Kosovo and Metohija and placing it under UNIMK administration and KFOR enforcement. The biggest burden of this heavy situation in the Serbian society, caused by the above mentioned factors, is taken by the working class, rural population, the unemployed and laid-off workers, the retired, the handicapped and disabled (the disabled workers and the war-disabled), working disabled individuals, educated young people and highly educated staff, not being able to find jobs for years, and children. The majority of population in Serbia has a poverty status, while middle class has disappeared, and the society has been polarized, having few rich people and a vast majority of poor people.*

Key words: social contradictories, social problems, transition, poverty, begging.

ПРИКАЗИ

Мр Живорад Миленовић⁴⁵

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Симо Нешковић

СИСТЕМ ПРЕДШКОЛСКОГ ВАСПИТАЊА МАРИЈЕ МОНТЕСОРИ (ПОЛАЗИШТЕ И ПОТВРДА)

Филозофски факултет Универзитета у Источном Сарајеву, 2007.

Систем предшколског васпитања Марије Монтесори одувек је заокупљао пажњу истраживача. У научној и стручној педагошкој литератури постоје бројни радови који проучавају феномен *Монтесори педагогије*, која је основно полазиште и узор многим системима предшколског васпитања у свету. Зато је поновно враћање на проучавање Система предшколског васпитања Марије Монтесори актуелна и интересантна тема, која због своје сложености увек остаје отворена за ново сазнање.

Монографија С. Нешковића *Систем предшколског васпитања Марије Монтесори (полазиште и потврда)* тумачи дела Марије Монтесори која садрже њену оригиналну *педагогију и методу*. Осим тог централног питања, у њој су представљене идеје и сазнања појединих истакнутих педагошких класика, мислилаца и реформатора образовања, теоријски концепти и практични радови који су значајно утицали на *полазиште* и обликовање ове својеврсне варијанте система предшколског васпитања и образовања. Оухвата 301 страницу основног текста и 10 страница прилога. Све то пропраћено је и бројном литературом на српском, али и на енглеском језику, индексом имена, а дат је и резиме на српском и енглеском језику, што обухвата 12 страница текста. Састоји се из две целине. Прва која је и обимнија, представља *полазишта*, а друга, *потврду* система предшколског васпитања Марије Монтесори.

Прва целина монографије С. Нешковића *Систем предшколског васпитања Марије Монтесори (полазиште и потврда)* има четири дела. У првом, ослањајући се на схватања Ј.А. Коменског, Ж.Ж. Русоа, Ј.Х. Песталоција, Ф. Фребела и Ц. Дјуија, аутор даје одговоре на питање: ко су узор и ослонци педагошком раду Марије Монтесори? Потом приказује основне критике система

⁴⁵ zivorad.milenovic@pr.ac.rs

Марије Монтесори које су дали Ј. Ајзенштедлер, Ш. Мур, С. Килмер, А. Феријер, Љ. Крнета, Е. Каменов и Ж. Пијаже.

У другом делу прве целине, С. Нешковић приказује живот и дело и истиче основне педагошке идеје и концепте Марије Монтесори, а даје и широк спектар метода. Полазећи од развоја *Монтесори методе*, праћења морфолошког развоја деце, средине у *Дечјој кући* и природе образовања, С. Нешковић приказује начин извођења вежби за практични живот, материјал за општи и чулни развој, начин издвајања особина материјала као подстицај у образовању и приказује начин извођења активности „...којима се дјеца уводе у образовање чула и које су углавном индивидуалне“ (стр. 137). Потом даје конкретна упутства за вежбе са чулним материјалом, тактилне вежбе, вежбе за образовање чула укуса и мириса, вежбе разликовања видом и слухом, а даје и упутства за извођење образовних активности, учења графичког језика, припрему за читање и писање, цртање, музичку уметност и религијско образовање. С. Нешковић, посебно значајним истиче *космичко васпитање*, сматрајући га саставним делом *Монтесори педагогије* и као „...њен интегративни елемент и универзални васпитни принцип који прожима целокупно васпитање дјеце“ (стр. 197). *Космичким васпитањем* се заправо жели постићи циљ да деца схвате да у животу није повезано све са свим и да је очување космичке равнотеже значајно, зато што свако њено нарушавање доводи до угрожавања људских живота. У *космичком васпитању* деца проучавају детаље појединих наука и тако се подстичу да проучавају и схвате целину.

У трећем делу прве целине, С. Нешковић указује на основне специфичности *Монтесори педагогије* и на њене методе. Опште карактеристике детињства према „...*Монтесори педагогији* су: сва дјеца имају упијајући ум, сва дјеца пролазе кроз периоде посебне осетљивости, сва дјеца желе учити, сва дјеца уче кроз игру и рад, сва дјеца пролазе кроз неколико фаза развоја и сва дјеца желе бити независна“ (стр. 211). Према Марији Монтесори, развој личности детета одвија се у три етапе, а постоје и шест периода посебне осетљивости деце. Они су: (1) осетљивост за ред, (2) осетљивост за језик, (3) осетљивост за спретност у кретању, (4) осетљивост за социјално понашање, (5) осетљивост за мале предмете и (6) осетљивост за учење путем чула. *Монтесори метод* подразумева слободу детета како физичку тако и интелектуалну, али и поштовање дететове индивидуалности, обуздавање васпитача и родитеља од наметања воље детету, уређење простора на начин на који ће имати јак утицај на учење детета и избор правог начина у поступању са дететом.

На крају прве целине, дата су закључна разматрања у којима С. Нешковић наводи да се *Монтесори педагогија* развила управо захваљујући њеном оснивачу Марији Монтесори, да је у средишту те педагогије дете са својим интересовањима, жељама и потребама и да *Монтесори педагогија* „...припрема децу за практични живот и подстиче њихов развој, али у исто вријеме остварује непланирано и функцију припреме дјеце за школу“ (стр. 233). Зато С. Нешковић с правом истиче да је утицај *Монтесори педагогије* на развој

педагошке теорије и праксе велики, посебно у развоју индивидуалних карактеристика и својстава личности детета.

Друга целина монографије С. Нешковића *Систем предшколског васпитања Марије Монтесори (полазиште и потврда)*, је *потврда Монтесори педагогије* и њеног Система предшколског васпитања. С. Нешковић у другој целини приказује амбијент у коме се изводе активности са децом, интеракцију деце у вртићу, методичке *Монтесори концепте*, а даје и примере из праксе који се примењују у раду са децом по моделу Марије Монтесори.

Монографија С. Нешковића *Систем предшколског васпитања Марије Монтесори (полазиште и потврда)*, резултат је дугогодишњег истраживања аутора у области историје педагогије и предшколске педагогије. Писана је јасним и разумљивим језиком и утемељена је на релевантној научној и професионалној литератури, али и практичном раду са децом предшколског узраста по моделу Марије Монтесори. Она значајно обогаћује педагошку литературу у области историје педагогије и предшколске педагогије и може бити од користи како студентима свих ниво студија, тако и наставницима и сарадницима филозофских, учитељских и других наставничких факултета, али и истраживачима у области педагошке науке и родитељима.

Бошко Миловановић⁴⁶

Учитељски факултет у Призрену – Лепосавић

Божовић Маринко

ГОВОРИ СРЕДЊЕГ ИБРА

Институт за проучавање културе Срба на Косову и Метохији,
Приштина-Лепосавић 2008.

Монографија Говори Средњег Ибра која је најпре била објављена 1987. године, проширена је и поново објављена 2008. године. Аутор је многим познат као истраживач у области српског језика и то посебно у области дијалектологије и фонетике, те се ова књига с правом чекала на ново објављивање.

Наиме, пред вама је монографија која је представљена на 380 страна, са 5 тематских целина које су сврстане у зависности од језичке категорије која је обрађивана. Литература, коју је аутор користио у раду у многоме говори да је студиозност у истраживању била беспрекорна; консултовано је преко 200 библиографских јединица, те овај рад може послужити као матрица истраживања језика на терену.

Говори Средњег Ибра су део рашко-зетског дијалекта екавско-ијекавског карактера, и косовско-ресавског екавског обележја. Јасно је одређен појам Средњег Ибра који подразумева део области Ибра и његовог слива, између планине Рогозне, са запада, и Копаоника, са источне стране, у границама између Косовске Митровице и Рашке. Приказане слике о станивништву, његовом кретању кроз одређени временски период, аутор је прецизирао и навео мноштво чињеница, које само учвршћују темељност изложене грађе, желећи да приближи прилике у којима настају говори Средњег Ибра. У монографији се налазе карте које јасно приказују које су границе и где је вршено истраживање. Поред карата у књизи су заступљене и табеле у којима се приказују зоне са прецизним бројем села, бројем становника у њима, бројем домова. Сваком проблему дата је историјска димензија, описано савремено стање и дата пројекција за будућност. С тога, аутор креће од основних одлика рашког говора који приказује као говор који је имао већу доминацију над другим говорним особинама објашњавајући то кроз бројност и јачу економску моћ од досељеника међу којима је дошло до утапања. А са друге стране постоји и објашњење које говори о географском положају, јер се овај говор територијално ослања на себи сродне говоре. Оно што такође можемо сазнати из овог истраживања је и то да посматрањем елемената разних говорних типова донесених на ово подручје, јесте да се они нису у потпуности утпоили, већ су оставили слаб или јачи траг у свим областима

⁴⁶ bosko.milovanovic@pr.ac.rs

језика. Неопходно је напоменути да се прегледом литературе која се раније бавила овим проблемом одаје утисак да је у овим границама средњеибарских говора доминирао ијекавски говор. То је баш и била полазна претпоставка аутора да прикаже садашње стање. Најпре је извршено другачије омеђавање и класификација. Аутор боравио на терену скоро четири године, присуствујући чак и на свадбама, сахранама, славама и сл. Његови резултати доказали су другачију слику него што су то његови претходници сматрали. Тако је ранија тврдња била да је десном страном Ибра прешао ијекавски изговор, док је данас овим истзраживањем приказано да он и доминира у чак девет села. Овим нас аутор и подсећа да је језик живо биће које је неодвојиво од народа и да са његовом миграцијом и језик путује и мења се.

Као најзначајније карактеристике овог говора а у оквиру фонетике, морфологије и синтаксе навешћемо следеће: Акцентуација: Као кључна карактеристика акценатског система је за разлику од других говора (зетских , јужноморавских, метохијских) јесте: трочлани акценатски инвентар са квантитетом под акцентом и испред акцента (у зонама I, II, и IV): **поток, кућа, бунџ, војник, рѹка, нѹрод, глѹвѹ, људи, пѣрјаница, Дѹниле**. У III зони имамо спорадичну и нову појаву краткоузлазног акцента: кошуља. Веома је интересантно и то да је сачуван краткосилазни акценат иза другог слога, као у примерима: **рѹдила, сѹдница чувала**, са опадањем учесталости облика типа радили, појављује се и талас новоштокавског повлачења: **рѹдили, чѹвали, рѹзбоји, гѹњеви, чѹвала**. Дугосилазни акценат чува се на крајњем слогу (затвореном и отвореном): **држи, зовѣ, до земљѣ, крсти, астѹл, црнѹјка, ѣвѹјка**. Дужина је испред акцента: **рѹдили, брѣгем, пѣрјаница, стрѣним**, док је иза акцента она елиминисана. Ови говори знају за преношење акцента на проклитику: **низбрдо, претсебе, преломи, пренесе**.

Када се наводе важне фонетске особине јесте изговор старог гласа *јат*. Пошто нам је познато да се као његов рефлекс јавља *–е*, који је изгубио своју бистрину доласком носилаца ијекавских говорних особина, чиме је створена неједнакост, па се уместо кратког јата чује *–е*, а место дугог јата је: *–ије, –е* у I, II и III зони, док је у IV зони увек рефлекс *–е*. Из свега овог наведеног у вези са гласом јат, да кратко јат даје *–е*, а дуго ије, јасно се може закључити да је рефлекс *–е* у превази. С тога, говори СИ а у зонама I, II и III у основи су екавско-ијекавски, док је у IV зони екавски. Језичке појаве фонетске природе попут елизије, контракције вокала, аферезе, синкопе, апокопе, хаплоглогије, супституције вокала као и консонатизам јесу заправо права истраживања на терену јер се аутор потрудио да изложи сваку назначену промену. Читалац ће преко ових истанчаних језичких појава, које су изложене, моћи да се упозна са темељним образложењем зашто се многе речи појављују у том облику у наведеним говорима. Зато ћемо навести неке од примера како би мелодија овог језика била блискија. Елизија: **д-идем, п-ондак, н-умѣ**; контракција вокала (радни глаголски придев): **излего, вѣзо, венчѹ се, продо**; афереза: **двокаѹт, патѣка, некција, вакуисаше не**; синкопа: **ваљда, удрите, нѣм жену, мош**; апокопа: **мож да бидне, са-ћу, ку-ћеш**; хаплоглогија: **мѹруз, јѹњци**;

супституција вокала: **матика, ћарамида, матрољѐз**. Код консонантизма навешћемо веома специфичну појаву код сонанта **в**. Овај билабијални ламинар, у II зони код муслимана, се десоноризује и чује се његов парњак **ф**, као у примерима **крф** и **праф**. Он се губи из групе **-ств** и **-штв**: **богасто, ропсто, царсто**. Сугласник **Ф** се супституише сонантом **в**: **вијакер, вилија**. Сугласничка група **хв** своди се на **в** а понекад и **ф**: **фáла, вáла, вáла му**.

Морфологија као језичка дисциплина заузима најопсежнији део у истраживању. Желећи да прикаже што сажетију и бистрију слику говора Средњег Ибра, аутор је сваку врсту речи као и падежне облике приложио са мноштво примера. Уз много примера речи које су већ одавно ишчезле из говора, подстичу на ново трагање за њима и слагање у мозаик богатог речника. Аутор је на тај начин њих сачувао од заборавља и преселио у монографију будућим читаоцима и истраживачима. Најпре су у обради променљивих речи приказане именице. У овим говорима именице мушког рода у вокативу једине знају за неколико наставака: (е), (у), (и), са тенденцијом да наставак (е) превагне. Инструментал једине има двоструке наставке: **ом** и **ем**. У зони косовској, коју је аутор класификовао као IV зона, искључиво се користи наставак **—ом, —ем**, као у примерима: **брдем, рѣпѣм, путѣм**. Различито од других говора овде је веома интересантан облик именица мушког рода у акзутиву: **сáндуце, опáнце, опрасе**. У нама познатој IV зони за службу инструментала употребљава се општи падеж: **идѣ с официри**. Код именица средњег рода у инструменталу забележен је наставак **—ем**. Генитив и локатив плурала могу бити исти: **по пóља, по кућа**. У зонама I, II и III јавља се спорадично, док у IV зони увек јавља се формант **—ет**: **детета, окета, вретенета**. Општи падеж у функцији локатива завршава се на **(у)**: **ради у фабрику** и то је особина целог терена. Наводи се у раду такође и то да су разлике у придевском виду скоро нестале. У дативу, инструменталу и локативу мушког и средњег рода наставак је **(ем)** па је тако наведено у примеру: **црнем**, ово је специфичност IV зоне. Следећа категорија речи коју аутор наглашава у својој специфичности су бројеви. Заправо, он напомиње да су бројеви особени по томе што се њихова промена избегава.

Глаголи глаголски облици: Глаголски прилог прошли је ишчезао из употребе и као такав не постоји као жива категорија. Императив се гради од презентске основе, па се у њему јављају све гласовне промене које се јављају и у презенту. Презент је веома заступљен у индикативном и релативном значењу. Поделу глаголских основа као и њихове класификације аутор је извршио према подели Александра Белића, а која се базира на посматрање инфинитивне и презентске основе, а има осам група.

Као кључне синтаксичке особине навешћемо оно што је идентификовао наш истраживач. Наиме, он наводи да се имперфекат и плусквамперфекат налазе у фази ишчезавања. Аорист је глаголски облик који се употребљава. Инструментал и социјатив се често мешају у употреби јер нема јасне диференцијације. Често се употребљава акузатив за инструментал, премда су разлике сачуване. У говорима Средњег Ибра ако чујете да неки становнк каже

сас овога , то је последица јер се мешају облици акузатива и инструментала као и акузатива и локатива.

На крају аутор нам је приложио интегралне, нецензуриране текстове у којима се огледа аутохтон говор његових саговорника. Ови текстови представљају својеврсну документацију која улази у баштину нашег народа, говор једног времена, на одређеном простору. Признање аутору за достигнуће у истраживачком раду.

ПРИЛОЗИ

АКТ О УРЕЂИВАЊУ НАУЧНИХ ЧАСОПИСА МИНИСТАРСТВА ЗА НАУКУ И ТЕХНОЛОШКИ РАЗВОЈ

Сходно члану 23. став 2. и члану 24. став 2. Закона о државној управи („Службени гласник Републике Србије“, бр 79/05) министар за науку и технолошки развој Републике Србије, доноси

АКТ О УРЕЂИВАЊУ НАУЧНИХ ЧАСОПИСА

Овај Акт намењен је издавачима и уредништвима научних часописа (у даљем тексту часописа) који су обухваћени активностима Министарства за науку и технолошки развој (у даљем тексту МНТР) везаним за вредновање (категоризацију) и суфинансирање часописа, као и њихову међународну промоцију. Примена овог Акта првенствено служи унапређењу квалитета домаћих часописа и њиховог потпунијег укључивања у међународни систем размене научних информација. Засновано је на међународним стандардима ISO 4, ISO 8, ISO 18, ISO 215, ISO 214, ISO 18, ISO 690, ISO 690-2, ISO 999 и ISO 5122, односно одговарајућим домаћим стандардима, ако постоје.

Актом се посебно уређује опремање часописа у целини и чланка као његовог саставног дела. Такође се утврђује садржај документације која се користи у уређивачком раду.

Акт је сачинило МНТР у сарадњи са Народном библиотеком Србије (у делу који се тиче библиотечких прописа) и Центром за евалуацију у образовању и науци.

Часопис

Према овом Акту часопис је периодична публикација којој је признат научни статус у поступку категоризације предвиђене Законом о научноистраживачкој делатности („Службени гласник РС“, број 110/05) и Правилником о поступку и начину вредновања, и квантитативном исказивању научноистраживачких резултата истраживача („Службени гласник РС“ број 38/08). Категоризацији се подвргавају часописи који су претходно положени у Репозиторијум Народне библиотеке Србије у папирном и електронском облику ради трајног чувања.

Подаци о часопису дају се у свакој објављеној свесци. Могуће измене уносе се у првом броју одређеног годишта.

Наслов часописа

Наслов је релативно трајна одредница часописа. Треба да што тачније описује тематику објављиваних садржаја. Ако тематика није препознатљива на основу наслова, часопис треба да има поднаслов којим се јасно одређује подручје науке које часопис покрива. Ако часопис излази у оквиру серије, наслов обухвата и наслов серије.

Часопис може имати скраћени наслов и наслов на страном језику. Ови наслови утврђују се и евидентирају приликом доделе ISSN-а. Скраћени наслов се утврђује у складу с одговарајућим међународним стандардом (ISO 4). Приликом превода наслова на страни језик води се рачуна о томе да наслов не буде истоветан наслову неког постојећег иностраног часописа.

Наслов часописа мења се само у случају преке потребе. Промена се уводи од првог броја одређеног годишта, с тим да се претходни наслов на истакнутом месту наводи бар још годину дана.

Наслов часописа исписује се увек у истом типографском облику, на истом месту у свесци.

Међународни стандардни број серијске публикације (ISSN)

Часопис има ISSN као трајну и једнозначну ознаку. ISSN часописа може се мењати само у случају промене наслова. Ако часопис има паралелни електронски облик додељује му се засебан ISSN (e-ISSN). ISSN додељује национални ISSN центар у саставу Народне библиотеке Србије. ISSN се исписује на истакнутом месту у свакој објављеној свесци, по могућству у горњем десном углу корица.

Међународни стандардни УДК број часописа

УДК број часописа означава област и научне дисциплине којима се бави часопис. УДК број додељује Народна библиотека Србије. Он се исписује на истакнутом месту у свакој објављеној свесци, најчешће уз ISSN број.

Учесталост објављивања, означавање свезака и страница

Број свезака који се издаје годишње утврђује се приликом доделе ISSN-а и CIP каталогизације, по могућству уз назнаку месеци објављивања, и наводи у свакој свесци у импресуму или на другом истакнутом месту.

Правовремено издавање свезака у складу с предвиђеном периодичношћу је основна обавеза издавача, односно уредништва. Издавање двоброја или вешebroја не сматра се редовним излажењем. Промена периодичности мора се евидентирати обнављањем каталогизације, тј. израдом новог каталошког записа (CIP).

Правовременост се прати и утврђује на основу датума полагања сваке објављене свеске часописа у Репозиторијум Народне библиотеке Србије. Евиденција о полагању јавно је доступна на Интернету.

Пожељно је да се сви чланци објављују у оквиру редовних свезака. Редовне свеске могу бити тематског карактера. Ванредни, допунски и специјални бројеви не сматрају се саставним делом волумена часописа.

Бројчане ознаке волумена (годишта) часописа треба да расту континуирано. Континуитет се не сме нарушити ни у случају прекида у издавању часописа.

Свеске се означавају редом према предвиђеној динамици излагања. Пожељно је да се редни број 1 додељује првој свесци сваког новог волумена. Свеске се означавају обично арапским бројевима.

Бројчана ознака страна почиње од прве стране текста првог чланка и наставља се кроз све прилоге једног волумена. Корице, насловна страна, садржај и огласи се не остраничавају.

Издавач часописа

Издавач часописа може бити научно друштво, научноистраживачка организација или институција са делатношћу од значаја за науку. Издавач треба да има статус правног лица.

Ако је издавача више, потребно је јасно навести првог, односно извршног издавача, а остале навести као суиздаваче. Ако је издавач појединачни факултет, односно институт, пожељно је да број чланова уредништва и број објављених радова аутора изван установе издавача износи најмање половину.

Издавач часописа наводи се у свакој објављеној свесци на истакнутом месту, обично у импресуму.

Садржај свеске

У садржају свеске даје се пуни наслов сваког прилога, презиме и име аутора и почетна и завршна страница прилога. Садржај може да има рубрике. Наслови рубрика не могу бити замена за обавезну категоризацију чланака. Прилози ваннаучног карактера, који се у систему вредновања МНТР не сматрају научним резултатом и који не морају бити опремљени у складу с овим Актом, могу се наводити у садржају, али треба да буду јасно обележени пригодним насловом.

За часописе који се објављују двојезично садржај се даје на оба језика.

Садржај свеске, по правилу, даје се на првој, односно првим странама свеске.

Импресум

Импресум се даје у свакој свесци часописа, на истом истакнутом месту и садржи:

- 1) назив(е) издавача,
- 2) имена, функције и афилијације чланова уредништва,

-
- 3) контакт податке уредништва: адресу, е-адресу (факс) и телефонски број,
 - 4) имена и афилијације чланова издавачког савета,
 - 5) имена особа задужених за језичку редакцију (лектора, коректора и евентуално
 - 6) преводиоца),
 - 7) штампарију, место штампања и тираж,
 - 8) назив и Интернет адресу (URL) базе података у којој су чланци доступни у виду пуног
 - 9) текста (опционо),
 - 10) називе секундарних публикација (библиографских база) које индексирају часопис,
 - 11) називе институција које финансијски помажу издавање часописа и
 - 12) начин претплате и цену (опционо).

Попис чланова уредништва и издавачког савета може се дати издвојено, на неком другом сталном и истакнутом месту.

Каталошки запис (CIP)

Каталошки запис обухвата основне библиографске податке о часопису. Израђује се приликом увођења часописа у библиотечку евиденцију, у Народној библиотеци Србије, а за часописе чији издавач има седиште у АП Војводини у Библиотеци Матице српске. У случају промене неког податка из каталошког записа, каталогизацију треба обновити.

CIP се исписује у свакој објављеној свесци, на истакнут начин (у посебном оквиру), обично на последњој страници.

Медиј

Часопис се може објављивати у папирном, електронском облику или на оба медија истовремено. Електронски часопис, као и електронска форма часописа који истовремено излази у штампаном облику, мора имати засебан ISSN (e-ISSN). Архиве пуних текстова у којима се чланци нуде у облику који је типографски веран оригиналу (у PDF формату) не сматрају се електронским обликом часописа.

Пожељно је да часопис излази само у електронском облику или да, уз папирно издање, има и електронску форму. У одређеним научним областима, часописи који се публикују у електронском облику у изразитој су предности због већих могућности визуализације садржаја и вишег комфора за кориснике.

Упутство ауторима

Упутство ауторима садржи детаљне захтеве о начину обликовању чланака и слања, односно пријема рукописа. Захтевима се утврђује дужина рукописа, структура чланка, (одељци), формат табеларних и графичких приказа, пренос ауторских права на часопис, и сл. Посебно се утврђује јединствен начин

цитирања. Одабрани формат цитирања описује се детаљно уз навођење примера за сваку врсту цитираног извора.

Детаљно Упутство ауторима о начину припреме чланка, треба објављивати у најмање једном броју часописа годишње. Скраћену верзију треба објавити у свакој свесци уз назнаку места објављивања детаљног Упутства.

За часописе у електронском облику потребно је дати детаљно Упутство ауторима на истакнутом месту у сваком броју часописа.

Веома је пожељно да уредништво обезбеђује ауторима електронски образац (*template*) за форматирање рада и, посебно, форматирање референци. Такав образац може се нудити као засебна алатка или као саставни део система електронске пријаве радова и уређивања часописа.

Чланак

Чланак у часопису мора бити опремљен на стандардан начин. Саставни делови опреме чланка дају се на првој страници чланка, изузев када је другачије одређено.

Наслов

Наслов треба да што верније опише садржај чланка. У интересу је часописа и аутора да се користе речи прикладне за индексирање и претраживање. Ако таквих речи нема у наслову, пожељно је да се наслову придода поднаслов.

Поред наслова на језику рада, наслов се даје и на српском и енглеском језику. Ови наслови исписују се испред сажетка на одговарајућем језику.

Текући наслов

Текући наслов се исписује у заглављу сваке странице чланка ради лакше идентификације, посебно копија чланака у електронском облику. Садржи презиме и иницијал имена аутора (ако је аутора више, преостали се означавају са „et al.“ или „и др.“), наслове рада и часописа и колацију (година, волумен, свеска, почетна и завршна страница). Наслови часописа и чланка могу се дати у скраћеном облику.

Име аутора

Наводи се пуно презиме и име (свих) аутора. Веома је пожељно да се наведу и средња слова аутора. Презимена и имена домаћих аутора увек се исписују у оригиналном облику (са српским дијакритичким знаковима), независно од језика рада.

Назив установе аутора (афилијација)

Наводи се пун (званични) назив и седиште установе у којој је аутор запослен, а евентуално и назив установе у којој је аутор обавио истраживање. У сложеним организацијама наводи се укупна хијерархија (на пример,

Универзитет у Београду, Филозофски факултет – Одељење за социологију, Београд). Бар једна организација у хијерархији мора бити правно лице. Ако је аутора више, а неки потичу из исте установе, мора се, посебним ознакама или на други начин, назначити из које од наведених установа потиче сваки од наведених аутора.

Афилијација се исписује непосредно након имена аутора. Функција и звање аутора се не наводе.

Контакт подаци

Адреса или е-адреса аутора даје се у напомени при дну прве странице чланка. Ако је аутора више, даје се само адреса једног, обично првог аутора.

Идентификатор дигиталног објекта (DOI)

У часописима који су укључени у међународни систем унакрсног реферисања (*CrossRef*) чланцима додељује се посебна бројчана ознака (*Digital Object Identifier, DOI*). Часописима чију међународну промоцију подржава МНТР, DOI додељује Народна библиотека Србије, по посебном поступку, непосредно пред објављивање свеске.

DOI се исписује се на почетној страни чланка на сталном истакнутом месту.

Категорија (тип) чланка

Категоризација чланака обавеза је уредништва од посебне важности. Категорију чланка могу предлагати рецензенти и чланови уредништва, односно уредници рубрика, али одговорност за категоризацију сноси искључиво главни уредник.

Чланци у часописима се разврставају у следеће категорије: Научни чланци:

1. оригиналан научни рад (рад у коме се износе претходно необјављивани резултати сопствених истраживања научним методом;
2. прегледни рад (рад који садржи оригиналан, детаљан и критички приказ истраживачког проблема или подручја у коме је аутор остварио одређени допринос, видљив на основу аутоцитата);
3. кратко или претходно саопштење (оригинални научни рад пуног формата, али мањег обима или прелиминарног карактера);
4. научна критика, односно полемика (расправа на одређену научну тему заснована искључиво на научној аргументацији) и осврти.

Изузетно, у неким областима, научни рад у часопису може имати облик монографске студије, као и критичког издања научне грађе (историјско-архивске, лексикографске, библиографске, прегледа података и сл.) – дотад непознате или недовољно приступачне за научна истраживања.

Радови класификовани као научни морају имати бар две позитивне рецензије. У часописима у којима се објављују и прилози ваннаучног карактера, научни чланци треба да буду груписани и јасно издвојени у првом делу свеске.

Стручни чланци:

1. стручни рад (прилог у коме се нуде искуства корисна за унапређење професионалне праксе, али која нису нужно заснована на научном методу);
2. информативни прилог (уводник, коментар и сл.);
3. приказ (књиге, рачунарског програма, случаја, научног догађаја, и сл.).

Језик рада

Језик рада може бити српски или енглески. У многим научним областима пожељно је да се чланци у часопису систематски дају двојезично, на српском и на енглеском. У неким областима науке, уместо на енглеском, рад може бити дат на неком другом језику раширене употребе у међународној комуникацији у датој научној области.

Сажетак (апстракт) и резиме

Сажетак (апстракт) је кратак информативан приказ садржаја чланка који читаоцу омогућава да брзо и тачно оцени његову релевантност. У интересу је уредништава и аутора да сажетак садржи термине који се често користе за индексирање и претрагу чланака.

Саставни делови сажетка су циљ истраживања, методи, резултати и закључак. У научним областима, где је то раширена пракса, на пример у медицини, пожељно је да сажетак буде структуриран, тј. да има стандардне и истакнуте називе појединих одељака.

Сажетак треба да има од 100 до 250 речи и треба да стоји између заглавља (наслов, имена аутора и др.) и кључних речи, након којих следи текст чланка.

Чланак мора имати сажетке на српском и на енглеском језику. Изузетно, уместо на енглеском, сажетак може бити дат на неком другом језику раширене употребе у датој научној дисциплини. За сажетке на страним језицима мора се обезбедити квалификована лектура, односно граматичка и правописна исправност.

Ако је језик рада српски, веома је пожељно је да се сажетак на страном језику даје у проширеном облику, као тзв. резиме. Посебно је пожељно да резиме буде у структурираном облику. Дужина резимеа може бити до 1/10 дужине чланка. Резиме се даје на крају чланка, након одељка Литература.

Прецизне инструкције за израду сажетакa, односно резимеа дају се у Упутству ауторима о начину припреме чланка.

Кључне речи

Кључне речи су термини или фразе које најбоље описују садржај чланка за потребе индексирања и претраживања. Треба их додељивати с ослонцем на неки међународни извор (попис, речник или тезаурус) који је најшире прихваћен

или унутар дате научне области, нпр. у области медицине Medical Subject Headings, или у науци уопште, нпр. Листа кључних речи Web of Science.

Број кључних речи не може бити већи од 10, а у интересу је уредништва и аутора да учесталост њихове употребе буде што већа.

Кључне речи дају се на свим језицима на којима постоје сажеци. У чланку се дају непосредно након сажетака, односно резимеа.

Датум прихватања чланка

Датум када је уредништво примило чланак, датум када је уредништво коначно прихватило чланак за објављивање, као и датуми када су у међувремену достављене евентуалне исправке рукописа наводе се хронолошким редоследом, на сталном месту, по правилу на крају чланка.

Захвалница

Назив и број пројекта, односно назив програма у оквиру кога је чланак настао, као и назив институције која је финансирала пројекат или програм наводи се у посебној напомени на сталном месту, по правилу при дну прве стране чланка.

Претходне верзије рада

Ако је чланак, у претходној верзији био изложен на скупу у виду усменог саопштења (под истим или сличним насловом), податак о томе треба да буде наведен у посебној напомени, по правилу при дну прве стране чланка. Рад који је већ објављен у неком часопису не може се објавити у другом (прештампати), ни под сличним насловом и измењеном облику.

Табеларни и графички прикази

Табеларни и графички прикази треба да буду дати на једнообразан начин, у складу с одабраним дисциплинарним стандардом опремања чланака. Пожељно је да наслови свих приказа, а по могућству и текстуални садржај буду дати двојезично, на језику рада и на енглеском језику.

Навођење (цитирање) у тексту

Начин позивања на изворе у оквиру чланка мора бити једнак у свим радовима објављеним у одређеном часопису. Уредништво се по правилу одлучује за онај систем цитирања (навођењем аутора или редних бројева референци из одељка Литература) који је преовлађујући у области науке којој припада тематика часописа. Систем навођења детаљно се описује у Упутству ауторима.

Напомене (фусноте)

Напомене се дају при дну стране у којој се налази коментарисани део текста. Могу садржати мање важне детаље, допунска објашњења, назнаке о

коришћеним изворима (на пример научној грађи, приручницима) итд., али не могу бити замена за цитирану литературу.

Листа референци (литература)

Цитирана литература обухвата по правилу библиографске изворе (чланке, монографије и сл.) и даје се искључиво у засебном одељку чланка, у виду листе референци. Референце се наводе на доследан начин, редоследом који зависи од стандарда навођења у тексту, а који је прецизиран упутством ауторима. Референце се не превode на језик рада. Наслови цитираних домаћих часописа дају се у оригиналном, пуном или скраћеном, али никако у преведеном облику.

Саставни делови референци (ауторска имена, наслов рада, извор итд.) наводе се у свим чланцима објављеним у часопису на исти начин, у складу са усвојеном формом навођења.

Веома је препоручљива употреба пуних формата референци које подржавају водеће међународне базе намењене вредновању, као и Српски цитатни индекс, а прописани су упутствима:

1. APA - Publication Manual of the American Psychological Association,
2. CBE - Council of Biology Editors Manual, Scientific Style and Format,
3. Chicago - The Chicago Manual of Style,
4. Harvard - Harvard Style Manual,
5. Harvard-BS - Harvard Style Manual - British Standard,
6. MLA - Modern Language Association Handbook for Writers of Research Papers i
7. NLM - The National Library of Medicine Style Guide for Authors, Editors, and Publishers

Такође су широко прихваћени формати дати у упутствима:

1. American Chemical Society (ACS) Style Guide и
2. American Institute of Physics (AIP) Style Manual.

Формат исписа референци детаљно се описује у Упутству ауторима. Посебно се описује поступак цитирања докумената преузетих с Интернета. Нестандардно, непотпуно или недоследно навођење литературе узима се у системима вредновања часописа као довољан разлог за оспоравање научног статуса часописа.

Уредничка документација

Уредништво води Регистар приспелих радова, Архиву изјава аутора, Упутство рецензентима, Листу рецензената и Регистар рецензија као документа од релативно трајне важности.

Уредничка документација је првенствено намењена анализама уредничког процеса, посебно рецензентског поступка, које имају за циљ унапређење квалитета часописа. Истовремено служи као основа за вредновање часописа.

Регистар приспелих радова

У Регистру радова воде се основни подаци о пријављеним радовима и ауторима. Наводе се датуми приспећа рукописа, исправки рукописа и одобравања радова за објављивање. Регистар се води у папирном или електронском облику, као унакрсна табеларна датотека.

Ако уредништво користи систем електронског пријављивања и уређивања радова који је МНТР обезбедило или одобрило, вођење Регистра као посебног документа није потребно.

Упутство рецензентима

Упутство рецензентима садржи детаљне инструкције о начину вредновања рада. У упутству су назначене димензије, односно особине чланка које се оцењују и облик оцењивања (квантитативно или описно). Упутство садржи и образац рецензије, с инструкцијама о начину његове попуње.

У упутству се посебно наглашавају обавезе рецензената да укажу на могуће повреде етичких норми у раду.

Сваки научни рад оцењују барем два рецензента. Рецензентима се не открива идентитет аутора и обратно, изузев онда када обе стране изразе спремност на непосредну комуникацију.

Ако уредништво користи систем електронског пријављивања и уређивања радова који је МНТР обезбедило или одобрило, чување разних верзија Упутства рецензентима није потребно.

Листа рецензената

Листа рецензената садржи имена, афилијације и звања свих рецензената. У прилогу листе чувају се писма сагласности рецензената за прихватање рецензентских обавеза. Уредништво настоји да што више рецензената обезбеди из иностранства, како би се у односу на домаће ауторе избегао конфликт интереса. У интересу је уредништва да се листа рецензената повремено, на пример једном годишње, објављује у часопису.

Ако уредништво користи систем електронског пријављивања и уређивања радова који је МНТР обезбедило или одобрило, вођење Листе рецензената није потребно.

Регистар рецензија

Регистар рецензија је архива поверљиве природе која садржи све рецензије у папирном облику, на одговарајућем обрасцу припремљеним од стране уредништва.

Ако уредништво користи систем електронског пријављивања и уређивања радова који је МНТР обезбедило или одобрило, вођење Регистра рецензија није потребно.

Ев. број: 110-00-17/2009-01
Београд, 09.07.2009.

МИНИСТАР
Божидар Ђелић, с.р.

УПУТСТВО АУТОРИМА

Зборник радова Учитељског факултета у Призрену - Лепосавићу објављује теоријске радове, прегледне радове и изворне истраживачке радове из научних и уметничких области релевантних за образовни процес на факултету. За објављивање у *Зборнику* прихватају се радови који нису претходно објављивани или истовремено поднети за објављивање негде другде. Сви радови се анонимно рецензирају после чега редакција доноси одлуку о објављивању и о томе обавештава аутора. Рукописи се шаљу електронском поштом и у два штампана примерка.

Рад приложен за објављивање треба да буде припремљен према стандардима Зборника и у складу са *Актом о уређивању научних часописа* Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије, Ев. број: 110-00-17/2009-01 од 09.07. 2009. године.

Стандарди за припрему рада

Обим и фонт. Рад треба да буде написан у текст процесору Microsoft Word, фонтом Times New Roman величине 12 тачака, ћирилицом, са размаком 1,5 реда. Обим теоријских, прегледних и истраживачких радова је до једног ауторског табака (око 30 000 знакова), стручних и преведених радова до 6 страна (око 11 000 знакова) и извештаја, приказа, тематских библиографија 2-3 стране (око 3800 - 5600 знакова).

Наслов рада. Изнад наслова рада пише се име (имена) аутора и институције (институција) у којој ради (раде). Уз име аутора (првог аутора) треба ставити фусноту која садржи електронску адресу аутора. Уколико рад потиче из докторске или магистарске тезе у фусноти треба да стоји и назив тезе, место и факултет на коме је одбрањена. За радове који потичу из истраживачких пројеката треба навести назив и број пројекта, финансијера и институцију у којој се реализује.

Апстракт дужине 150-300 речи (до 1400 знакова) налази се на почетку рада и садржи значај и контекст проблема, циљ рада, примењене методе, а на крају рада даје се *резиме* који се преводи на неком светском језику и он садржи, поред тога, и главне резултате и закључке.

Кључне речи се наводе иза апстракта и треба да их буде до пет, пишу се малим словима и одвојене су зарезом.

Основни текст. Радове треба писати језгровито, разумљивим стилом и логичким редом који, по правилу, укључује уводни део с одређењем циља или проблема рада, опис методологије, приказ добијених резултата, као и дискусију резултата са закључцима и импликацијама.

Референце у тексту. Имена страних аутора у тексту наводе се у оригиналу или у српској транскрипцији, фонетским писањем презимена, а затим се у загради наводи изворно, уз годину публикавања рада, нпр. Пијаже (Piaget, 1960).

Цитати. Сваки цитат, треба да прати референца са бројем стране у загради, нпр. (Пијаже, 1960: 45). Када су два аутора рада, наводе се презимена оба, нпр. (Хоркхајмер; Адорно, 1947: 77); док се у случају већег броја аутора наводи презиме првог и скраћеница "et al", нпр. (Гиденс, et al: 1986: 63). У случају да се цитирају библиографске јединице без аутора, онда се укаже на прву реч наслова курсивом, годину издања и страницу, нпр. (*Декларација*, 1948: 21)

Списак литературе. На крају текста треба приложити списак литературе која је навођена у тексту. Библиографска јединица књиге треба да садржи презиме и иницијале имена аутора, годину издања, наслов књиге (курзивом), место издања и издавача, нпр. Рот, Н. (1983): *Основи социјалне психологије*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Поглавље у књизи наводи се на следећи начин: Хавелка, Н. (2001): Уџбеник и различите концепције образовања и наставе. У Б. Требјешанин, Д. Лазаревић (ур.): *Савремени основношколски уџбеник*, Београд, Завод за уџбенике и наставна средства.

Чланак у часопису наводи се на следећи начин: аутор, година издања (у загради), наслов чланка, пуно име часописа (курзивом), волумен (болдован), број и странице, нпр: Радовановић, И. (1994): Ставови ученика према особинама наставника физичког васпитања, *Физичка култура*, Београд, 48, 3, 223-229.

Web документ: име аутора, година, назив документа (курзивом), датум када је сајт посећен и интернет адреса сајта, нпр: Degelman, D. (2000): *APA Style Essentialis*. Retrieved May 18, 2000. from <http://www.vanguard.edu/psychology/apa.pdf>.

Када се исти аутор наводи више пута поштује се редослед година у којима су радови публиковани. Уколико се наводи већи број радова истог аутора публикованих у истој години, радови треба да буду означени словима уз годину издања, нпр: 1999a, 1999b...

Слике и табеле. Слике (цртежи, графикони, схеме) и табеле морају бити прописно обележене. Табеле и графикони треба да буду убачени у текст, и такође посебно припремљени као слике у Excell фајловима. Фотографије треба да буду прикључене одвојено од текстова као засебни фајлови (у jpg, tif или eps форматима, резолуције 300 dpi/inch), а место у документу где фотографије треба да стоје треба да буде обележено у тексту. Уз фотографије и друге илустрације других аутора треба навести аутора. Свака илустрација и табела мора бити разумљива и без читања текста, односно мора имати редни број, наслов и легенду (објашњења ознака, шифара и скраћеница).

Статистички подаци. Резултати статистичких тестова треба да буду дати на следећи начин: $F=25.35$, $df=1,9$, $p<.001$ или $F(1,9)=25,35$, $p<.001$ и слично

за друге тестове. За уобичајене статистичке показатеље не треба наводити формуле и референце.

Фусноте и скраћенице. Фусноте треба избегавати, а референце навести азбучним редом на крају рада. Скраћенице, такође треба избегавати, осим изузетно познатих.

CIP – Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

378

**Зборник радова Учитељског
факултета Призрен-Лепосавић /**
главни и одговорни уредник
Јован Базић. – 2005, књ. 1. – 2007,
књ. 2. – Лепосавић : Учитељски
факултет, 2009 – књ. 3. (Ниш :
СВЕН). – 24 cm

ISSN 1452-9343 = Зборник радова
Учитељског факултета Призрен –
Лепосавић
COBISS.SR – ID 140941068