

**Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди**

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VI број 1.

Кикинда, 2011.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Весна Живановић</i>	САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ У БОРБИ ПРОТИВ СОЦИЈАЛНЕ ИСКЉУЧЕНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ.....	11
<i>Мр Мирослава Којић</i>		
<i>Др Загорка Марков</i>	ИНКЛУЗИВНА ПРАКСА – ПЕДАГОШКИ МОДЕЛ ПОДРШКЕ ДЕТЕТУ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ВРТИЋУ.....	20
<i>Мр Даница Васиљевић-Продановић</i>		
<i>Мр Ирена Стојковић</i>	ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ ВРШЊАЧКЕ МЕДИЈАЦИЈЕ У ШКОЛИ.....	34
<i>Др Јелена Мићевић-Карановић</i>	ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ОТВОРЕНОСТИ ЗА ИНОВАЦИЈЕ.....	42
<i>Др Јасмина Арсенијевић</i>	ДУХОВНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА.....	54
<i>Мр Снежана Ладичорбић</i>	МОТИВАЦИЈСКЕ ТЕХНИКЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ.....	64
<i>Мр Гордана Рацков</i>	УЛОГА МИСАОНИХ АКТИВНОСТИ У ФОРМИРАЊУ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА.....	78
<i>Мр Љиљана Дукић</i>	ЗАЈЕДНИЧКЕ ОДЛИКЕ НЕКИХ ЕВРОПСКИХ НАРОДНИХ БАЈКИ.....	87
<i>Слободан Балаћ, спец.</i>	КОНЦЕПЦИЈА, САДРЖАЈИ И МОГУЋНОСТИ ИЗБОРНОГ ПРЕДМЕТА <i>НАРОДНА ТРАДИЦИЈА</i>	93
<i>Мирјана Балаћ, проф.</i>	ДЕЧЈИ ХОР И ХОРСКО ПЕВАЊЕ.....	99

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Миланка Маљковић</i>	ТРАНСФОРМАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.....	109
<i>Др Тамара Грујић</i>	ЗМАЈЕВЕ ПЕСМЕ–БРЗАЛИЦЕ КАО ВИД ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ.....	116
<i>Данијела Иличин, проф.</i>	МЕСТО НАСТАНКА И ПРВЕ ПРАВОПИСНЕ ШКОЛЕ СРПСКЕ РЕДАКЦИЈЕ СТАРОСЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА.....	123
<i>Др Љиљана Крнета</i>	ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И „ЕСДЛ“ СТАНДАРД КАО ПРЕДУСЛОВИ КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ.....	133
<i>Др Зоран Мијић</i>	УТИЦАЈ ПРОГРАМИРАНОГ ТРЕНИНГА НА ДУЖИНУ ПРЕТРЧАНЕ СТАЗЕ ЗА КРОС ТАКМИЧЕЊА КОД УЧЕНИКА 5. РАЗРЕДА.....	139

<i>Драгана Стојановић, мастер</i>	
БАНАТСКЕ ГАЈДЕ У СЕВЕРНОМ БАНАТУ КРОЗ РЕПЕРТОАР БРАНИСЛАВА ЗАРИЋА.....	148
<i>Гордана Рогановић, проф.</i>	
ПОСКОЧИЦЕ У КОЛУ НЕКАД И САД.....	157

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Др Јовица Труља</i>	
ПРИЛОГ КУЛТУРНОЈ БАШТИНИ КИКИНДЕ (Марија Танацков, <i>Обликовање традиције</i> , Банатски културни центар, Ново Милошево, 2009).....	165
<i>Др Љиља Илић</i>	
О ЧИТАЊУ (Владимир Милићевић, <i>Буђење сна</i> , Hesperia, Земун, 2009).....	167
<i>Др Смиљана Јоветић</i>	
ДИЈАЛОГ СА СЛИКАРЕМ (Љиља Илић, <i>Сликареве белешке</i> , Народна библиотека „Бранко Радичевић”, Оџаци, 2010).....	171
<i>Србислава Павлов, проф.</i>	
ДАРОВИТОСТ, КРЕАТИВНОСТ, СТВАРАЛАШТВО.....	173
<i>Соња С. Милосављевић, спец.</i>	
СТАВОВИ НАСТАВНИКА, ВАСПИТАЧА И УЧИТЕЉА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ.....	176
<i>Јелена Стојишић, спец.</i>	
СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ КОЈА СУ ЛАКО МЕНТАЛНО НЕДОВОЉНО РАЗВИЈЕНА.....	183
<i>Софија Јегарски</i>	
ПРИКАЗ ЈЕЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У НАЈСТАРИЈОЈ ГРУПИ ПОЛУДНЕВНОГ БОРАВКА – ГОВОР И ГОВОРНО СТВАРАЛАШТВО КАО ПОДСТИЦАЈ ДЕЧЈЕГ ДОЖИВЉАЈА СВЕТА.....	187
<i>Упутство за сараднике.....</i>	191

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Vesna Živanović, Ph. D.</i> CONTEMPORARY EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR FIGHTING AGAINST SOCIAL EXCLUSION OF PRESCHOOL CHILDREN.....	11
<i>Miroslava Kojić, M. A.</i> <i>Zagorka Markov, Ph. D.</i> INCLUSIVE PRACTISE – A PEDAGOGICAL MODEL OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN KINDERGARTEN.....	20
<i>Danica Vasiljević-Prodanović, M. Sc.</i> <i>Irena Stojković, M. Sc.</i> PRACTICAL ISSUES OF PEER MEDIATION IN SCHOOL.....	34
<i>Jelena Mićević Karanović Ph. D.</i> THEORETICAL ANALYSIS OF THE OPENNESS TO INOVATION.....	42
<i>Jasmina Arsenijević Ph. D.</i> SPIRITUAL INTELLIGENCE.....	54
<i>Snežana Ladičorbić, M. Sc.</i> MOTIVATIONAL TECHNIQUES IN ELEMENTARY SCHOOL.....	64
<i>Gordana Rackov, M. Sc.</i> THE ROLE OF THOUGHT IN FORMING MATHEMATICAL NOTIONS.....	78
<i>Ljiljana Dukić, M. Sc.</i> COMMON CHARACTERISTICS OF SELECTED EUROPEAN FOLK TALES.....	87
<i>Slobodan Balać, Specialist</i> THE CONCEPT, CONTENTS AND POSSIBILITIES OF THE ELECTIVE COURSE <i>FOLK TRADITION</i>	93
<i>Mirjana Balać, B. A.</i> CHILDREN'S CHOIR AND CHOIR SINGING.....	99

RESEARCH

<i>Milanka Maljković, Ph. D.</i> LITERARY TEXT TRANSFORMATION IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN.....	109
<i>Tamara Grujić, Ph. D.</i> ZMAJ'S TONGUE-TWISTERS AS A LINGUISTIC GAME.....	116
<i>Danijela Iličin, B. A.</i> THE PLACE OF ORIGIN AND THE FIRST ORTOGRAPHY SCHOOLS OF THE SERBIAN RECENSION OF THE OLD CHURCH SLAVONIC LANGUAGE.....	123
<i>Ljiljana Krneta, Ph. D.</i> INFORMATION TECHNOLOGY AND THE ECDL STANDARD AS PRECONDITIONS FOR QUALITY HIGHER EDUCATION.....	133

Zoran Mijić, Ph. D.	
THE EFFECT OF PROGRAMMED TRAINING ON THE LENGTH RUN AT CROSS COUNTRY COMPETITION BY PUPILS AGE 11.....	139
Dragana Stojanović, M. A.	
BAGPIPES IN NORTHERN BANAT THROUGH THE REPERTOIR OF BRANISLAV ZARIĆ.....	148
Gordana Roganović, B. A.	
FOLK SONGS ACCOMPANYING KOLO DANCE THEN AND NOW.....	157

REVIEWS AND ANALYSES

Jovica Trkulja, Ph. D.	
A CONTRIBUTION TO THE CULTURAL HERITAGE OF KIKINDA (<i>Modelling tradition</i> , Marija Tanackov, Cultural centre of Banat, Novo Milosevo, 2009).....	165
Ljilja Ilić, Ph. D.	
ON READING (<i>The Awakening of a Dream</i> , Vladimir Milicevic, Hesperia, Zemun, 2009).....	167
Smiljana Jovetić, Ph. D.	
A DIALOGUE WITH A PAINTER (<i>Painter's Notes</i> , Ljilja Ilic, Public library 'Branko Radicevic', Odzaci, 2010).....	171
Srbislava Pavlov, B. A.	
GIFTEDNESS, INVENTIVENESS, CREATIVITY.....	173
Sonja S. Milosavljević, Specialist	
SCHOOL TEACHERS, KINDERGARTEN TEACHERS AND PARENTS AND THEIR ATTITUDES TOWARDS INCLUSION.....	176
Jelena Stojšić, Specialist	
TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS INCLUSIVE EDUCATION OF SLIGHTLY MENTALLY CHALLENGED CHILDREN.....	183
Sofija Jegarski	
AN EXAMPLE LINGUISTIC ACTIVITY IN THE OLDEST GROUP IN HALF-TIME DAYCARE – SPEECH AND VERBAL CREATIVITY AS ENCOURAGEMENTS OF CHILDREN'S PERCEPTION OF THE WORLD.....	187
Instructions for submitting a journal	191

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Весна Живановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

САВРЕМЕНЕ ОБРАЗОВНЕ ИНТЕРВЕНЦИЈЕ У БОРБИ ПРОТИВ СОЦИЈАЛНЕ ИСКЉУЧЕНОСТИ ПРЕДШКОЛСКЕ ДЕЦЕ

САЖЕТАК: Последњих неколико деценија сиромаштво у земљама у транзицији дошло је до убрзаног процеса социјалног раслојавања и неједнаких могућности приступа образовању. Развијајући све више културу сиромаштва, бројне породице нису у ситуацији да развијају образовне аспирације своје деце. Различите врсте депривација, у контексту васпитно-образовног и психофизичког развоја детета, повећавају образовни дефицит, а посебно код деце из мање привилегованих средина, па се предшколске установе јављају као места за компензацију неадекватних услова породичног живота. Истовремено, применом и спровођењем развојно-компензаторских предшколских програма, чине се покушаји да им се, путем планске интервенције помогне. У раду је учињен покушај расветљавања питања постојања и ефикасности функционисања потпорних система у образовању деце предшколског узраста, на релацији тражења одговора на кључно питање: *надокнађивати* или *развијати* када су у питању предшколска деца маргинализованих група, односно – предшколска установа као *компензација породичних услова* или *инклузивни потпорни систем* развоја детета?

КЉУЧНЕ РЕЧИ: компензаторски програми, маргинализоване групе, рана интервенција, симедонијска подршка, инклузија.

Логика компензаторских интервенција у раном детињству

Основе компензаторских програма, утемељене на поставкама теорије културне ускраћености, чији представници заступају становиште да су средински чиниоци главни узрок заостајања деце у интелектуалном развоју, указују на сложеност образовних циљева када је у питању начин превазилажења врсте културне депривације.

Указивање да су све менталне активности смештене унутар одређеног културног окружења, као и да су културни контексти који погодују менталном развоју интерперсонални, покренуло је пажњу америчке стручне и научне јавности у смеру схватања да су сиромашна деца можда и жртве депривације којој је узрок човек, а не несретан сплет околности (Брунер 1996: 79). Омогућавање интеракције и самоиницијативе у раном детињству деци маргинализованих група, као и приступ културним ресурсима средине, утицало је на стварање нове свести да је рана културна и образовна интервенција реална опција која може да ублажи, или умањи трајне последице сиромаштва. Дуготрајно излагање разним врстама културне депривације, која оставља незнатно мало простора за развој различитих културних образаца и идентитета, условљава постојање антиномије, која се огледа у питању – да ли образовање треба да репродукује културу, или да обогаћује и подстиче деље развојне потенцијале? Према схватањима теоретичара који истичу потребу и значај неговања субкултура које постоје у једном друштвено-културном контексту, неопходно је постојање предшколских институција које би деловале као испомажуће заједнице деце, при чему би институције биле место за остваривање културне узајамности и реципроцитета (Исто: 91).

Искуства компензаторских програма

Свесни чињенице да године пре уласка у вртић представљају развојни период у коме се обезбеђује дететов евентуални успех у школи и изван ње, као и да се много деце суочава са различитим врстама недостатака у погледу емоционалне подршке, ин-

телектуалне стимулације или тежег приступа образовним ресурсима, аутори студија о интервенцијама у раном детињству наглашавају значај, у првом реду, образовних интервенција (Lynn, 2006). Ране интервенције у детињству, од програма кућних посета у првих пар година дететовог живота, до висококвалитетних централизованих предшколских едукација годину или две пре уласка у вртић, креирани су да сузбију све узроке депривација и стреса и да снабдеју децу и њихове породице потребном подршком. Питање економичности инвестирања у програме образовних интервенција у раном детињству на тлу америчких држава нашло је потврду у раду утицајне, лидерске групе у пословним и образовним сферама *The Committee for Economic Development*, као и *The Business Roundtable and Corporate Voices for Working America*. Подржавајући универзални приступ висококвалитетним предшколским програмима за децу узраста 3-4 године, покренуте су активности многих приватних фондација на промовисању образовних програма у раном детињству (Исто).

Разне акције, програми и иницијативе са нивоа макросистема, као нпр. програм *Предшколско за све /Preschool for all/* или програми под називом *Првих 5 иницијатива Калифорније /The First 5 California initiative/* и *Одрасти сјајно /Grow Up Great/*, нагласили су важност оптималних прилика и услова за одрастање у раном детињству, са поруком дизајнираном са нивоа макросистема, да дође до родитеља и оних који се брину о деци у разним секторима друштва.

Анализе засноване на ранијим студијама, које су омогућавале синтезу од неколико програма интервенција у раном детињству као, нпр. програм *Investing in Our Children: What we know and Don't Know About the Cost and Benefits of Early Childhood Interventions*, истицале су значај фокусирања пажње свих сегмената друштва на потребу ширих образовних интервенција у раном детињству, које би побољшале дететов когнитивни и социо-емоционални развој и ублажиле последице неједнакости прилика у којима одрастају у маргинализованим породицама (Исто).

Проучавајући проблем неједнакости услова унутар породица у раном детињству и повезаност са последицама, група америчких аутора у оквиру студије *Early Childhood Intervention: Proven Results, Future Promise*, наводе неке од следећих узрока за постојање и перзистенцију неједнакости у раном детињству:

- утицај ниске порођајне тежине (уз наглашавање чињенице да је тамнопутих нелатиноамеричких беба са ниском порођајном тежином, дупло више него њихових светлих нелатиноамеричких вршњака – према подацима наведених извора 13,5% према 7%) на спорији моторички, социјални развој и слабији успех у школи;

- недоступност превентивне здравствене неге за сву децу (деца која немају ову врсту неге, губе прилику за подвргавање наредним развојним прегледима), чиме остаје охрабривање родитељског понашања да унапреде здрав дететов развој;

- одсуство васпитних и образовних утицаја породице у зависности од образовне структуре родитеља (неједнакост у писмености и читању посебно је уочљива у степену мајчиног образовања: 31% деце чије мајке немају средњешколско образовање не чита редовно, у поређењу са 7% деце чије мајке имају факултетску диплому) (Исто). Наглашавајући да не постоји универзална дефиниција школске спремности, стручњаци се слажу у ставу да је спремност вишеаспектни појам који сеже иза академских и когнитивних вештина за укључивање социјалног и емоционалног развоја, као и приступа учењу. У прилог наведеној тврдњи говоре резултати истраживања *Early Childhood Longitudinal Study of the Kindergarten Class of 1998-1999* (у даљем тексту: *ECLS-K*) који указују да деца ускраћена у условима битним за развој, улазе у школу заостајући за њиховим напреднијим вршњацима у погледу знања и социјал-

них способности, чиме су онемогућена да функционишу чак и на најосновнијем нивоу. Подаци из ECLSK-K током вршених истраживања о спремности за полазак у вртић, указали су да је спремност директно условљена карактеристикама породице из које дете потиче, у погледу мајчиног образовања, типа породице, примања социјалне помоћи и језика којим се говори. Резултати, такође, недвосмислено указују на то да је код деце, која су изложена било којим видовима ускраћености, уочљиво да се разлика у постигнућима продубљује временом. Значајне разлике су потврђене и када су у питању деца која потичу из породица које имају ниска примања као „лингвистички изолованих домаћинстава“ (Исто).

Логика раних интервенција да компензује разне факторе који утичу да дете буде изложено ризику од слабих исхода, са додатном подршком за родитеље, децу или фамилије, омогућава да се обезбеде кумулативни утицаји на децу мењањем правца дететовог развоја у правцу и смеру примене компензаторских програма. Истраживања децјег развоја вршена у Америци, позабавила су се питањима домаћаја стратегија за интервенције у раном детињству, при чему је акценат стављен на врсте ризика (као последица каснијег развоја) са којима се деца суочавају, као што су: *непроменљиви* (они који се не мењају, као нпр. мала порођајна тежина, састав породице), *варијабилни* (они који могу да се мењају, али када су промењени не мењају могућности и исходе, као нпр., социо-економски статус породице) и *узрочни* (они који могу да се мењају, али када су промењени мењају ризик и исходе). Аутори су сагласни у ставу да фокус интервенција треба да почива на узрочном фактору ризика који је вољан да се промени, што се у компензаторском програму односи на когнитивни дефицит, умеће родитељства, проблеме у понашању и сл. (Исто).

Имајући у виду чињеницу да је само учење кумулативно и да су основне вештине раног детињства неопходан темељ за стицање и развој других вештина у школи, стратегије за компензаторске интервенције у раном детињству треба да буду усмерене на предшколске установе и породицу, у виду програма кућних посета. Док се предшколство фокусира искључиво на децу, кућне посете омогућавају сусрет две генерације у којима професионалци раде са родитељима, специјално фокусирани на мајке као објекте превентивне интервенције у њеној улози родитеља и индивидуе (Исто). Да компензаторски програми установа и кућне посете нису једини видови раних интервенција, потврдила су истраживања аутора, који сматрају да је тешко тврдити да постоје специфичне стратегије; уместо тога, исправније је заступати мишљење да су програми раних интервенција типична мешавина приступа компензаторске оријентације, чију структуру карактеришу следеће кључне димензије:

- *исходи (циљеви) побољшања/дизајн* било које интервенције одређен је исходом за који су жељена побољшања унутар циљне групе/;
- *субјект интервенције/циљана особа*, дете на које је усмерена интервенција, како би се побољшали исходи дететових интереса/;
- *циљани критеријум/заједнички критеријум* циљаним интервенцијама су ниска примања или лош социо-економски статус породице/;
- *годиште фокусираног детета*;
- *локација услуга/односи се на могућност доступности, или приступачности* програма групама деце и породица које ће имати користи, или разна побољшања од интервенција/;
- *попућене услуге/програмски дизајн* је базиран на исходима у смислу процене колико се програм труди да побољша укупни статус детета/;
- *интензитет интервенције/у зависности од типа жељеног исхода, разлике у интензитету* интервенција могу да имају значајан ефекат на исходе/;

– *посвећеност пажње*/у односу на кућне посете које омогућавају пружање појединачне пажње, групни програми могу да пруже више сати услуга у замену за мање посвећену појединачну пажњу/ и

– *домет програма*/у зависности од околности у којима се примењују, нивоа-локалног или глобалног као и финансијских расположивих могућности, одређен је домет, одрживост и трајање програма/ (Исто: 24).

Ефекти примене компензаторских програма

Низ научних открића о могућностима и карактеристикама раног развоја, а посебно у пресудном утицају раних искустава на целокупан каснији развој, као и наглашавање повезаности између услова у којима се дете развија и његовог успеха, апо-строфирало је образовање као средство и начин за постизање друштвене једнакости. С тим у вези, надокнађивање многих неповољних околности којима су деца изложена у породичној и друштвеној средини прихваћено је као механизам образовне интервенције којом се могу надокнадити, или компензовати тешкоће које могу да ометају даљи развој деце и напредовање у учењу.

Истраживања вршена у Америци 60-тих година XX века, указала су на то да је помањкање добре стартне позиције основни узрок да у каснијем животу деца буду предодређена на неуспех, али и учинила да се пасивни појам депривације преобрази у интерактивнији појам *културне депривације*. Констатујући да средњекласни одгој производи средњекласну, децу при чему описује „(...) хармоничну комуникацију мајке – домаћице и њеног добро ухрањеног детета (...)“, које има пуно прилике за самоиницијативне активности, Брунер указује на то да се и проучавањем сиромашних мајки, како се играти и разговарати са децом, постижу слични резултати што је указало на потребно превладавање проблема културне депривације, осмишљеном компензаторском интервенцијом институционалног типа (Брунер, 1996).

Образовна интервенција у раном детињству, препозната као обећавајући приступ за побољшање статуса и положаја деце и породица и мера смањења захтева за социјалним услугама током живота, подразумева процену ефеката примењиваних компензаторских програма.

Процене интервенција у раном детињству користе општеважеће стандарде да одреде ефекте програма као значајне или безначајне. Приказујући циљеве већине програма ране интервенције у децјем развоју, већина програмских процена мерила је исходе у домену когнитивног, бихејвиоралног и емоционалног развоја. Многе процене испитивале су васпитне ефекте, док је мање процена укључило злостављање деце, здравље и криминалне резултате. Већина процена ефеката компензаторских програма креће се у правцу схватања да ови програми имају користан и статистички значајан ефекат на децји когнитивни, бихејвиорални и емоционални развој.

Истраживања ефеката програма раних образовних интервенција, показала су да примењени образовни програми обезбеђују значајан напредак, али да нису често довољни да компензују недостатке са којима се суочава популација у ризику која користи интервенцију. Такође, нека од постигнућа применом интервенције у раном детињству, постепено су бледела и настајала са узрастом, што говори у прилог спекулацијама да остварени ефекти у неким програмима не могу да се одрже како деца старе, уколико се не користи неки тип интервенције током времена. Са друге стране, важна карактеристика исхода у доменима различитим од когнитивних и бихејвиоралних, је у томе да постигнуте промене остају дуго времена након што је било какав когнитивни напредак нестао. Другим речима, иако напредак у резултату теста може да се смањи током

времена, већина других добитака постигнутих код учесника у програму, остају током дужег временског периода (Lynn, 2006: 75).

Сагледани ефекти примене компензаторских програма, такође указују да постоје видна побољшања усмерена на породице, посебно на мајке, у смислу побољшаних вештина у обављању родитељских функција, више едукационих постигнућа и лакшег запослења, смањења коришћења социјалне помоћи, позитивнијег здравственог понашања и мање криминалних активности.

Програми интервенција у раном детињству, показали су да компензаторски програми имају статистички значајан ефекат на опсег резултата и у раним васпитним интервенцијама, а и касније, у периоду адолесценције и током одраслог доба. Према наводима аутора, који су анализирали примењиване компензаторске програме, величина ефеката, за когнитивна и бихејвиорална мерења, релативно су скромна и ти добаци могу нестати како дете стари; међутим, значај може бити трајан за неке од других резултата, као што је место специјалне едукације, понављање разреда и курикуларна активност. Једно од истраживања новијег датума, које је покушало да утврди које карактеристике програма интервенције у раном детињству су повезане са већом ефективношћу, базирало се на испитивању два типа карактеристика: структуралне, оне која може да се броји, или квантификује на релативно правилан начин, а односи се на едукацију особља у предшколским установама или односе деца–запослени, и друге, процесуалне, која се односи на природу даваоца неге у интеракцији са дететом и у ближем одређењу укључују благост даваоца неге, одговорности и ниво укључености (Исто: 78-79).

Неколико студија о структуралном квалитету показало је да деца у интеракцији са боље едукованим даваоцима неге, постижу јаче ефекте у области кооперативног понашања, као и у истрајности у раду и мерама успешности у школи. Такође, испитујући разлике у образованости особља које ради са децом, неке од студија структуралног квалитета, поредиле су резултате интеракције мајке и детета у два случаја: у првом, у коме је мајка имала ниске психолошке ресурсе, а посећивао их је парапрофесионалац, и другом, у ком су и мајку и дете посећивале едуковане медицинске сестре; резултати истраживања указали су на закључак да у другој варијанти деца постижу боље резултате у раном учењу, развоју језика, радним функцијама и адаптивном понашању, што је у први план истакло потребу за правовременом, савременом образовном интервенцијом у раним узрастима, усмереном истовремено и на децу и на родитеље.

Снага и значај емоционалне везе детета и мајке у најмлађем узрасту, када дете стиче прва искуства кроз прогресивни развој емоционалне размене првенствено са мајком, наглашена су врста интеракције у студији Ј. Бронфенбренера *Екологија људског развоја*, при чему се подразумева „(...) суделовање особе у развоју у све сложенијим обрасцима реципрочне активности са неким за кога је јако и трајно емоционално везана“ (Бронфенбрена 1997: 147).

У прилог наведеној констатацији говоре и закључци евалуације породичних предшколских програма који истичу квалитет програма који су оријентисани не на издвајање детета из породичне средине и преношење васпитног деловања у домен професије васпитача и институција, већ на успостављање реципрочне интеракције деце и родитеља, чиме се оснажује улога породице и повећава компетенција за промоцију породичног учешћа у друштвеном животу.

Краткорочне ефекте примене компензаторских програма, посебно у погледу образовне користи за децу из сиромашних породица, потврдила су и нека од истраживања скоријег датума, обављена од стране *Станфорд, Беркли и Колумбија универзитета у САД* (Bassok et al., 2008). Користећи термин „центар за бригу о деци“, истраживачи су

закључили да не постоје јасне границе између организација које себе зову центрима и оних које себе називају предшколским установама, као ни јасни индикатори о процени њиховог квалитета (Исто: 228). Истраживањем је обухваћено 229 деце у САД, просечне старости у распону од 2,5-4,5 година, која су похађала предшколску установу. Када су навршила 7,5 година, у поређењу са децом која су одрасла у кућним условима, примећено је повећање когнитивне спремности, али није откривена веза између похађања установе и социјалног развоја. Истраживања *Националног института за деčје здравље и развој човека*, спроводећи студију о раној бризи, указала су да се позитивни ефекти изложености организовним утицајима средине и деловања на когнитивни развој, могу сагледати и на крају трећег разреда основне школе. Ипак, процене резултата у области читања, рачунања и памћења, биле су незнатно веће у поређењу са децом која су похађала друга места за бригу о њима. На забрињавајуће налазе о социјалном развоју деце која бораве у центрима, указали су резултати истраживања *Тима научног института*, којим је утврђено постојање повишеног нивоа агресивности међу децом од 4-5 година, која су изложена вишечасовној одвојености од родитељског утицаја, што потврђује усмереност компензаторских програма на област когнитивног, а не социо-емоционалног развоја (Исто).

У жеку социјалних реформи у САД, 1996. године обављено је лонгитудинално истраживање у оквиру пројекта *Одрастање у сиромаштву/Growing up in poverty project* које је покушало да одговори на питање – да ли центри за бригу о деци користе сиромашној деци након поласка у школу? Резултати обављеног истраживања указали су да ранија посећеност центара омогућује достизање виших когнитивних нивоа знања између 3 и 5 година, као и да су деца која су посећивала центар показала виша когнитивна постигнућа у поређењу са децом која нису била обухваћена програмом. Такође, потврђено је да се путање раста спајају између 4,5 и 7,5 година старости детета, при чему је изражен когнитивни напредак највећи при упису у школу, а онда се временом, смањује. Већи ниво у школским постигнућима, такође је уочен код корисника *Head Start* програма, а нарочито код латиноамеричке деце (Исто: 235-62).

У прилог налаза истраживања која истичу да су родитељи и породични утицај фактори који обезбеђују трајност ефеката компензаторских програма, говори и налаз лонгитудиналне студије *Бронфенбренера* (Каменов, 1981: 145) који истиче да је „(...) побољшање хумане околине детета увек пратио пораст његових интелектуалних постигнућа (...)“ што јасно изражава потребу о интервенцији на глобалном нивоу. Такође је указано на потребу комбиновања компензаторских предшколских и породичних програма, будући да породица има најзначајнију улогу у развоју детета, а посебно с обзиром на чињеницу да су институционални програми, или когнитивно академски, или развојно когнитивни заступљени, уз незнатно или никакво укључивање породице.

Идеја о утицају на деčји развој преко породице, јавила се упоредо са сагледавањем основних недостатака компензаторских институционалних програма, као средство и начин да се омогући продужени утицај ефеката компензаторских програма. Налази бројних истраживања о утицају породичних услова на успех и способности деце у школи, као и проучавања чији су резултати указали да на напредовање деце у учењу и развоју, више утиче културна средина у којој одраста, него социо-економски фактори, подстакли су ауторе разних породичних и срединских програма на нове приступе у разради програма усмерених на интеракцију породице и предшколске установе (Исто: 158).

Инклузија као нови курикуларни концепт

У последњих неколико година у радовима аутора који се баве разматрањем примене савремених образовних интервенција, све чешће је присутан појам инклузивног приступа, неопходно дефинисање инклузије као најопштијег појма васпитно-образовног процеса, као и хумане интервенције укључивања деце са посебним потребама у образовни систем и укупан друштвени живот. Сама реч *инклузија*, изведена је из латинског језика и значи *укључивање, укљученост, обухватање и подразумевање* (Сузић, 2008). Обезбеђивање хуманих претпоставки за адекватно укључивање деце и одраслих у целокупан друштвени живот, најуже је повезано са појмом *симедонијске подршке*. По наводима Н. Сузића, „(...) појам *симедоније/сумхедонија/* односи се на поседовање симпатије за срећу других људи, тумачен као склоност човека да подржи другог у алтруистичком осећају да човек не може градити властиту срећу ако не потпомаже остварење среће других људи око себе (...)“ (Исто).

Повезивање емоционалног карактера симедоније и инклузије наглашава значај постојања емоционалне и социјалне подршке у креирању инклузивних васпитно-образовних процеса. Многобројна истраживања социјалне прихваћености, као једну од најбитнијих претпоставки инклузивног концепта, утврдила су високу повезаност социјалних односа предшколаца са прилагођавањем деце школском окружењу и успеха у школи, као и немерљив значај групних веза и односа у раном детињству за дугорочну социјалну прилагођеност током каснијег живота (Исто: 37). Социјална прихваћеност и подршка, основа су на којој почивају етичке претпоставке инклузије као савремене образовне интервенције оријентисане ка циљу обезбеђивања социјалне кохезије у форми једнаке доступности квалитетног образовања за сву децу и одрасле, а посебно за ону која су због свог етничког порекла, социјалне депривације, менталних способности, или других разлога, маргинализована или сегрегована. Реструктурирање образовног система у правцу увођења промена како би он постао респонсиван на образовне потребе деце маргинализованих група, истиче потребу за важношћу поседовања компетенција интеркултуралног сусретања, које слично симедонији, у основи имају емпатију и осетљивост свих актера који се налазе у инклузивном процесу (Миловановић, 2006: 305).

Увођење новог курикуларног концепта којим се задовољавају индивидуалне потребе све деце обухваћене образовањем у пракси европских земаља, почива на схватању значаја ране интервенције у предшколском узрасту. Први пилот-пројекти на предшколском нивоу, реализовани у Инсбруку, 1978. године, у Аустрији, потврдили су позитивне примере интегрисања деце у хетерогене групе, а државним Декретом из 2004. године у Белгији, озваничене су три врсте инклузивног приступа: *потпуна перманентна инклузија* (деца са сметњама у развоју похађају редовне школе уз подршку специјалних школа), *парцијална перманентна инклузија* (током целе школске године деца похађају одређена предавања у редовним школама, а остала у специјалним) и *привремена инклузија* (током дела школске године деца похађају сва, или само одређена предавања у редовним школама, а остале програме у специјалним школама).

У Чешкој Републици процес инклузије има за циљ давање једнаких могућности за ефективно и ефикасно образовање у складу са потребама и могућностима деце, при чему је процес фокусиран на снаге деце и индивидуалне развојне и образовне потребе. Развијање индивидуалних планова образовања за сву децу, а посебно за децу обухваћену инклузивним приступом и обавезност укључивања деце са сметњама

у развоју у формални систем образовања, интервентне су мере у пракси скандинавских земаља; инклузивни приступ у Немачкој усмерен је на давање индивидуалне подршке свој деци у инклузивном окружењу, са наглашавањем значаја сарадње свих особа и институција укључених у процес инклузије. За разлику од праксе наведених земаља, влада Велике Британије посебно промовише инклузију све потенцијално осетљиве и маргинализоване групе деце, а не само деце са сметњама у развоју.

Ослоњен на социјални модел ометености, који указује на значај негативних ставова, стереотипа и предрасуда према деци и особама са посебним потребама, са уважавањем јасне чињенице да је лакше утицати на процес формирања ставова него мењати већ постојеће негативне стереотипе, инклузивна савремена образовна интервенција заступа становиште да деци од најранијег узраста треба омогућити стицање искустава дружења са децом ометеном у развоју (Дошен и Брадић, 2005: 17). Сматрајући рано детињство, као најкритичније и најосетљивије раздобље у животу детета у коме оно стиче искуства која су пресудна за каснији целокупан развој, инклузивна образовна интервенција усмерена на пружање подршке ризичним групама деце, дугорочно нуди различите могућности породицама да се лакше укључе у отворену друштвену средину. Уважавајући чињеницу да је за предшколску децу вртић најприроднији амбијент за подстицање свих аспеката развоја, савремена образовна интервенција каква је инклузија, одређује профил вртића по мери детета. Унапређивање квалитета рада у смислу постојања флексибилног курикулума, увођење разноврсних метода подршке, дидактичког материјала и организација рада у групи, прилагођавање физичке средине (структурирање инклузивне средине која ублажава различитости), карактеришу приступ који маркира потребе деце као основни оријентир за адаптацију. Основни критеријум за избор и примену програма који се примењују, јесу потребе деце и развијеност њихових способности. Додатна едукација и оспособљеност за рад са сваком дететом, партнерски однос родитеља и васпитача, доступност програма сваком детету, без обзира да ли има или нема развојне тешкоће, постојање и израда стимулативних програма за децу којој је потребна подршка, заступљеност тимског рада, основна су обележја савремене образовне интервенције.

Партнерски однос са родитељима у инклузивном образовном програму, огледа се међусобном прихватању одговорности и извршавању обавеза које родитељство подразумева, као и у формирању тима за свако дете којем је потребна подршка, при чему васпитач и родитељ заједнички планирају индивидуализован програм рада у вртићу и код куће и прате њихове ефекте. Осим осећаја да је њихово дете прихваћено, родитељи имају сазнање да њихово дете добија највише прилике за развој, колико је то у складу са његовим могућностима. Дете укључено у инклузивни програм у процесу дружења са вршњацима, бира узоре и моделе међу вршњацима за вештине и понашања и учи нове социјалне вештине у интеракцији са децом различитих способности. Поред подстицања емпатијског понашања и осетљивости за потребе друге деце, остварује бољу социјалну интеграцију и социјализацију, стабилизацију осећаја сигурности и развија толеранцију на различитости.

Основне претпоставке интеркултуралне едукације деце и родитеља, применом савремене образовне интервенције каква је инклузија, подразумева познавање развојних специфичности популације маргинализованих група. Појава учесталог етикетирања деце маргинализованих група као псеудоретардиране (које је великим делом и последица дискриминације), самом процедуром испитивања развојних способности у оквиру савремене образовне интервенције каква је инклузија, мења смер и правац сагледавања мултиплих развојних ограничења. Будући да таква деца потичу из средина које негују специфичне културолошке обрасце различите од већинске популације, њи-

хова тумачења се морају посматрати у контексту средине из које потичу. Узимање у обзир културолошких и језичких различитости као и специфичних ограничења у некој од области функционисања, захтева дефинисање неопходне инклузивне подршке индивидуализованог типа (Глумбић, 2005: 503).

ЛИТЕРАТУРА

- Bassok, D., Fuller, B. and French, D. and Kagan, L. S. (2008). *Do child care centers benefit poor children after school entry?* journal of early childhood research. < [http:// www.sagepublications.com](http://www.sagepublications.com) > 6. 7. 2009.
- Бронфенбрнер, Ј. (1997). *Екологија људског развоја*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брунер, Ј. (1996). *Култура образовања*. Загреб: Едуца.
- Глумбић, Н. (2005). Развојне специфичности ромске популације у школама за децу ометену у менталном развоју. *Педагогија, бр. 4*, 495-510.
- Дошен, Љ. и Брадић Г, Д. (2005). *Вртић по мери детета*. Београд: Save the Children UK, Програм за Србију.
- Каменов, Е. (1981). *Експериментални програми за рано образовање*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Lynn, A. K. (2006). *Early Childhood Interventions: Proven Results, Future Promise*. Santa Monica, CA, USA: The Rand Corporation.
- Миловановић, М. С. (2006). Социјални аспекти инклузије ромске деце из насеља Депонија у образовни систем. *Педагогија, бр. 3*, 304-320.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС.

Vesna Živanović

CONTEMPORARY EDUCATIONAL INTERVENTIONS FOR FIGHTING AGAINST SOCIAL EXCLUSION OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

For the last few decades, poorness in the transition countries has brought to rapid social divisions and unequal opportunities for gaining access to education. By developing the culture of poorness, many families are no longer in position to develop educational aspirations of their children. Different kinds of deprivation, within the context of the educational and psychophysical development of a child, increase the educational deficit, especially in children who come from the less privileged areas, which is why the preschool institutions appear as places for compensation of the inadequate conditions in the family life. At the same time, by application and realization of the developmental-compensatory preschool programs, attempts are made to help these children by planned intervention. This article is an attempt to cast new light onto the question of the existence and efficiency of the support systems in the education of preschool children, all oriented towards seeking an answer to the key question: whether *to compensate* or *to develop* when it comes to preschool children from marginalized groups, i.e. should the preschool institution be *a compensation for family conditions* or *an inclusive support system* of a child's development?

Key words: compensatory programs, marginalized groups, early intervention, symhedonian support, inclusion.

Мирослава Којић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача Кикинда

Загорка Марков

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача Кикинда

ИНКЛУЗИВНА ПРАКСА – ПЕДАГОШКИ МОДЕЛ ПОДРШКЕ ДЕТЕТУ СА СМЕТЊАМА У РАЗВОЈУ У ВРТИЋУ

САЖЕТАК: У раду је приказано како спровођење инклузивног васпитања и образовања у предшколској установи може да утиче на промене у иницијалном образовању васпитача у Кикинди. Промене на нивоу Високе школе за образовање васпитача, подразумевале су увођење нових студијских предмета који својим садржајима обухватају проблематику инклузивног образовања. Осим стручних изучавања у оквиру предмета, Школа организује и разноврсне активности у виду предавања и трибина, укључујући стручњаке различитих профила, родитеље деце са сметњама, као и представнике локалне заједнице. Промене у оквиру ове Школе довеле су и до сарадње Васпитачке школе са специјалним основним школама. Истиче значај професора ликовног васпитања у процесу инклузије као претечама овог процеса.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: инклузија, деца са сметњама у развоју.

Једна од основних претпоставки за инклузивно васпитање и образовање у предшколској установи јесте адекватна оспособљеност и образовање васпитача за рад са децом са сметњама у развоју у оквиру стручног тима. У Предшколској установи у Кикинди, пре пет година започео је процес инклузије. Вртићи ове установе деценијама су вежбаонице за усмерене активности Високе школе струковних студија за образовање васпитача. Студенти током праксе у вртићима изводе васпитно-образовни процес и са децом са сметњама у развоју. Због тога се јавља потреба да се у оквиру предмета који се изучавају у Школи, уврсти и студијска група предмета која се бави проблематиком деце са развојним сметњама. Школа остварује законско право на ову групу предмета у оквиру основних и специјалистичких струковних студија. Увођење теоријских предмета и вежби из нове студијске групе предмета подстиче интересовање студената да проучавају: социјалне интеракције између ове деце и деце типичног развоја, ставове родитеља и васпитача о инклузији и др. Осим стручних изучавања у оквиру предмета, Школа организује и ваннаставне активности: у виду предавања и трибина, укључивањем стручњака различитих профила, родитеља деце са сметњама у развоју, као и представника локалне заједнице. Сарадња се проширује и у правцу специјалних школа и играоница везаних за инклузију. Спонтано се и готово сви професори Васпитачке школе укључују у инклузивни процес. Методичари посебну пажњу у току праксе посвећују деци са сметњама у развоју. Исти случај је и са осталим професорима Школе, који се у оквиру семинарских и дипломских радова, баве проблематиком инклузије.

Инклузивно васпитање и образовање, у једној Школи са дугом традицијом образовања васпитача, добија посебан значај.

Одреднице инклузије

Термин инклузија у нашој земљи почео је да се користи пре десетак година. Последњих неколико година употребљава се како би се објаснио концепт квалитетног образовања за све и подразумева могућност система да обезбеди добро образовање

свој деци, независно од њихових различитости. Инклузија се повезује и са процесима демократизације у друштву и образовању (Радивојевић и сар. 2007), а Андрејевић (2005) под термином инклузија наглашава потребу укључивања детета са посебним потребама у предшколску установу, јер му се тиме пружа прелаз на конвенционално, редовно образовање.

Вукајловић (2004) покушава направи разлику између интеграције и инклузије. Интеграција се најчешће односи на прихватање деце са развојним сметњама у редовне групе, а инклузија је усмерена ка идентификацији и минимизирању препрека у учењу и учешћу све деце. Инклузија је појмовно сложенија од интеграције. Али, за разлику од интеграције која значи обнову, удруживање у целину, инклузија тежи систему који је организован тако да свакој особи пружа могућност да припада заједници и учествује у њој.

Педесетих година прошлог века, родитељи и друге друштвене групе које су заступале интересе деце са сметњама у развоју, у Америци, почеле су да добијају судске парнице на основу социјалне заштите коју им је гарантовао Устав. На основу судских пресуда и закона, деца са сметњама у развоју почела су да се укључују у редовни васпитно-образовни систем. Након тога, добијају могућност да се интегративно образују и да, уз помоћ терапеутских услуга, развију своје потенцијале (Daniels, Stafford, 2000).

Вантић-Тањић и Николић (Vantić-Tanjić, Nikolić, 2010) сматрају да је инклузивно само оно образовање, које развојно и стимулативно укључује децу са сметњама у развоју и њихове вршњаке типичног развоја у перманентно оптимално индивидуализовано учење. Инклузивно образовање почиње прихватањем разлика међу децом и њиховим укључивањем у све активности. У том контексту улога окружења је од посебног социјалног значаја и пракса показује да социјална реакција према различитим особама није иста. Могуће је претпоставити да неће бити иста реакција у едукацијском процесу, када је на пример у питању, описмењавање детета са сломљеном руком и детета које је припадник мањинске групе, а опет оба детета имају, по питању стицања писмености, другачије потребе од вршњачке популације (Hautecoeur, 1992). Према основној поставци инклузивног васпитно-образовног процеса, свако дете има посебне потребе. Зато је задатак сваког савременог друштва да обезбеди најквалитетније услове који ће омогућити флексибилнији систем образовања. Тако ће свако дете моћи да се развија и напредује према својим могућностима (Booth, 2000). Наиме, Вајнбренаер (2010) сматра да су сва деца способна да уче. Едукатор треба да покаже своја очекивања, а свако ће, према својим способностима, учествовати у свим активностима. Понекад се дешава да наши поступци у подучавању подстичу неангажовање. Када неко дете није у стању да одговори на питање, а ми се обратимо другом, прво може да се осећа неспособним. Можда је намера била да дете не доведемо у непријатну ситуацију, али добре намере шаљу погрешну поруку.

Међународне иницијативе теже ка реформи образовног система у правцу инклузије. Оне се односе на образовање све деце, а посебно на оне која припадају групама које нису укључене у образовање. Наша земља је у почетној фази развоја инклузије. То укључује разумевање концепцијског контекста у коме се испитују комуникација и интеракција између деце са сметњама у развоју и вршњачке популације (Сретенев, 2008).

Када говоримо о инклузији у васпитно-образовној пракси, прва помисао коју везујемо са тим појмом је дете са сметњама у развоју. Али, такође не смемо занемарити и следеће ентитете инклузије: васпитаче и наставике, децу типичног развоја, родитеље деце са сметњама у развоју и типичног развоја, стручне сараднике, стручњаке различитих профила, ширу друштвену заједницу и др.

У свету и код нас вршена су различита истраживања којима се испитују ставови, односно прихваћеност деце са сметњама у развоју од стране осталих чинилаца инклузије. Ђевић (2009) је спровела истраживање у којем представљени резултати имају основни циљ да се испита спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју. Истраживањем је било обухваћено 205 наставника из десет основних школа. Циљ је реализован кроз: (а) испитивање ставова према заједничком школовању ученика са тешкоћама у развоју и њихових вршњака; (б) испитивање искустава наставника у раду са ученицима који имају тешкоће у развоју; и (в) испитивање спремности наставника да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, у зависности од укључености/неукључености у пројекте инклузивног образовања. Наставници испољавају подржавајуће ставове према заједничком школовању, с тим што више од половине њих сматра да је у том процесу неопходан селективни приступ према врсти и степену развојне тешкоће. Они подржавају заједничко школовање са хуманистичког становишта, али су забринути за академски успех одељења у која су укључени ученици са тешкоћама у развоју. Већина наставника је имала искуства у раду са ученицима са тешкоћама у развоју и на основу тога наставници су дали занимљиве предлоге за унапређивање заједничког школовања. Већу спремност да прихвате ученике са тешкоћама у развоју показали су наставници чије су школе укључене у пројекте инклузивног образовања. То имплицира потребу за укључивањем школа у сличне пројекте и омогућавање непосредног контакта наставника са ученицима који имају тешкоће у развоју.

Вујачић (2006) разматра проблеме деце са сметњама у развоју и перспективе за њихов развој. Ауторка испитује услове у којима живе деца са сметњама у развоју и анализира у којој мери средина може да обезбеди квалитетне услове за њихов развој. Нажалост, бројне су препреке које инхибирају развој деце са сметњама у развоју, јер средински услови нису подстицајни. Често предрасуде и стереотипи делују као ометајући фактор и узрок су због предрасуда и стереотипа негативних ставова. Али, истраживања показују да организоване активности у процесу инклузивног образовања значајно доприносе мењању ставова и односа према деци са сметњама у развоју. Ове организоване активности доприносе да и деца са сметњама у развоју добију могућност за квалитетно образовање и целокупни развој. Мењање ставова и представа о деци са сметњама у развоју уз стварање услова да се, у интеракцији са вршњачком популацијом, открију њихови постојећи потенцијали, представља основу за даљи развој ове деце. То би допринело да се ова деца у границама сопствених потенцијала оспособе за самосталан живот, а самим тим и укључе у редовне животне токове. Циљ овог рада је да истакне прагматичне могућности инклузивног образовања и да га представи као саввим могуће решење за децу са сметњама у развоју. А, такође и да укаже на проблеме са којима се суочавају деца са сметњама у развоју уз приказивање хуманог начина друштва да се њихов развој перманентно стимулише и унапређује.

Николић и Катарина Митровић (2009) су спровели истраживање на узорку од 52 родитеља (26 супружника), деце која заостају у менталном развоју и похађају специјална одељења у три основне школе на подручју општине Лозница. Циљ истраживања био је да се, на основу упитника затвореног типа којима се идентификују ставови родитеља испитају следећа питања: неопходност организовања посебне службе која би се бавила децом са сметњама у развоју, мотивација родитеља да сарађују и укључе се у рад службе и утврђивање приоритетних проблема деце са интелектуалном ометеношћу. Испитивање је за циљ имало да се утврди и да ли постоје значајне разлике у ставовима очева и мајки. Добијени резултати показују да родитељи имају став да је оправдано радити на отварању посебне службе за децу са интелектуалном ометеношћу. Висока

мотивисаност за укључивање у рад службе оваквог типа, сарадња и довођење детета у службу, идентификована је код мајки. Као највеће проблеме ове деце, родитељи виде у њиховом осамостаљивању и структурирању слободног времена. Добијени резултати имају значај у контексту планирања активности службе и укључивања родитеља у рад, а у складу са изнетим разликама у ставовима. Служба би својим мултидисциплинарним приступом могла да оснажи децу са сметњама у развоју и њихове родитеље, и да у сарадњи са школом и локалном заједницом буде један од значајних фактора у процесу инклузије образовања.

Један од првих покушаја интеграције деце успореног развоја у редовне школе у Босни и Херцеговини, одвијао се у оквиру пројекта који је спроводио Уред Уједињених нација за пројектне услуге. Назив пројекта био је „Интеграција – један могући експеримент у Босни и Херцеговини“. Овако конципиран пројекат је, уз подршку одговарајућих министарстава, имао за циљ проверу образовних о социјалних модела подршке којима би се деци успореног когнитивног развоја омогућило најквалитетније укључивање у редовну школу (Меšалић, Маћутагић, Хаџићановић, 2004). У економски развијеним европским земљама, последње године донеле су значајне промене у односу према деци са сметњама у развоју. Нове методе, технике и технологије омогућавају да се пронађу начини за решавање проблема у третману, едукацији и рехабилитацији особа са посебним потребама, које чине око 10 одсто светског становништва. Идеје, сугестије и искуства стручњака, баве се заједничким програмима везаним за превенцију, дијагностику, рехабилитацију и заштиту деце са сметњама у развоју (Андрејевић, 2005).

Аутори Денијелс и Стафорд (Daniels и Stafford, 2001) инклузију дефинишу као процес у коме се дете са тешкоћама у развоју образује заједно са децом која те тешкоће немају. У исто време, детету се пружа равноправна могућност да буде признато на основу својих заслуга, без обзира на то колики су за њега когнитивни, физички, социјални или емоционални изазови. У том смислу, инклузивно васпитање и образовање у вртићу подразумева: измене система који би одговарао деци, васпитно-образовним процесом обухваћена су сва деца, независно од врсте посебних потреба, васпитач и установа су одговорни за развој деце, тражи се флексибилност планова и програма, едукација васпитача, стручних сарадника и особља је перманентна, евентуални неуспех јесте проблем друштва и система, сва деца могу да се развијају и да уче у складу са својим потенцијалима и сл.

Истраживања су показала да није довољно да деца са посебним потребама буду у истој групи са децом масовне популације, како би аутоматски почела да их имитирају (Jenkins et al., 1990). До пете године, нека деца већ су стекла негативан став према деци са посебним потребама (Jonson и Jonson, 1980). Деца која нису стекла негативне ставове могу да стекну позитивне, уколико им се да позитиван модел – поступци, речи, невербално понашање и објашњење одраслих (Kostelnik et al., 1993).

Деца опште популације, захваљујући позитивним ставовима околине према деци са посебним потребама, развијају просоцијални мултимодални модел понашања према свим вршњацима подједнако. Крајње толерантно прихватају изражајније различитости друге деце. Управо та чињеница навела је професоре ликовног васпитања да развију иновативне, интервенте и индивидуалне програме педагошке помоћи. Фален и Умански (Fallen и Umansky 1985) наглашавају да се у интеракцији између особе која брине о детету и њега самог, интензивно дефинише социјална и емоционална компетенција детета. Обично је дете са посебним потребама мање емоционално и социјално зрело од својих вршњака. Истраживања су показала да је, без обзира на природу недостатка, тешко одвојити непосредне ефекте, које посебне потребе имају на

социјални и емоционални развој, од оних које су последица реакција људи који о тој деци брину, а које нису адекватне.

Процес инклузивне образовне реформе захватио је већи део света, а планиране промене треба да унапреде квалитет образовања у целини. Дакле, не односе се само на децу са сметњама у развоју, већ теже квалитетнијем образовању и инклузивном друштву (Сретенов, 2008).

На основу вишегодишњег искуства у едукацији и рехабилитацији, Ковачевић и Арсић (2006) прихватају чињеницу да је образовање деце са сметњама у развоју могуће, али да на њих утичу врста и степен ометености.

Истраживања ових стручњака била су довољна да би се оно што су методичари ликовног васпитања већ утврдили, током непосредног рада са децом, још упечатљивије наметнуло као императив: да се деци са развојним тешкоћама посвети још већа пажња. Наравно, без наметљивости, како се не би реметила хомеостаза групе.

Инклузија деце са сметњама у развоју

Развојем друштва и друштвено-економских односа, долази до промена у односу према особама са сметњама у развоју. До средине 20. века, деца са сметњама у развоју, нису могла да напредују у редовним школама, па су се едуковала у специјалним школама, где су била изолована од вршњачке популације. Након низа реакција, дошло се до закључка да би требало да се образују у редовној школи. Интеграција, у Хрватској, не значи искључиво укључивање деце са сметњама у развоју у редовне школе, већ је, у зависности од врсте и сложености проблема, некој деци потребан третман у прилагођеним установама (Guberina-Abramović).

У Србији је до 2005. године постојало мишљење, које је покренуло неколико иницијатива, углавном из невладиног сектора, да је инклузивно образовање у нашим условима могуће. Док је долазило до таквих иницијатива, неки наши едукатори – практичари, нашли су се у ситуацији да одговоре на различите потребе деце која су стизала из ратом угрожених породица, социјално депривираних средина, или су била хиперактивна, физички или ментално ометена у развоју, деца која припадају различитим културама и сл. Они су, не чекајући да се системски реши проблем инклузије у нашој земљи, развијали сопствене методологије рада које су индивидуализовале и стандардизовале њихов рад. Наиме, наставници – практичари су, развијајући и усавршавајући сопствени сензибилитет, развијали и инклузију (Радивојевић et al., 2007).

Претпостављамо да је и за децу са сметњама у развоју период до седме године живота најважнији за стимулацију неурона, а зарад остваривања биолошких потенцијала. Већина деце са сметњама у развоју етикетирају се и приказују као слична у категорији којој припадају. Последњих година, проучавајући развој беба и врло мале деце (Greenspan et al., 2003), закључено је да се до треће године живота много више разликују међусобно него што су слична. У неким случајевима, разлике су чак веће од сличности. Откривено је да свако дете има јединствени нервни систем и ум у развоју. Свако дете је јединствено у својој врсти. Због тога се развио и нови начин сагледавања проблема деце са сметњама у развоју. Такав приступ темељи се на способностима родитеља и стручњака да створе терапијски програм који ће бити прилагођен дететовој јединствености и зависиће од његовог нервног састава.

Васпитач и деца са сметњама у развоју

Васпитач 21. века налази се у средишту отвореног курикулума у којем су му постављени многобројни циљеви и задаци који захтевају од стручњака овог профила

да буде високообразована и свестрана личност. Инклузија је један од најкомплекснијих проблема који се поставља васпитачу.

Најчешће дилеме и страхови васпитача који први пут учествују у инклузији су: васпитачи сматрају да нису припремљени за рад са децом ометеном у развоју, и, такође, да нису довољно професионално компетентни; недостатак мотивације огледа се у томе што су се васпитачи школовали да раде са децом типичног развоја и не виде своје место у процесу образовања деце ометене у развоју; страхују да неће имати адекватну подршку стручног тима или спољних сарадника за решавање проблема у оквиру рада у групи; сматрају да већ раде у групама које су прекобројне и да је то значајан ометајући фактор за укључивање деце са сметњама у развоју. Стрепе да ће родитељи деце која немају сметње у развоју показати отпор и незадовољство у вези са укључивањем деце ометене у развоју; страхују да ће деца ометена у развоју захтевати максималну пажњу васпитача и индивидуални рад током целог дана, те неће имати времена да остваре програм рада са групом у целини; осећају страх да ће деца која немају сметње у развоју прихватити модел понашања деце ометене у развоју, за који се претпоставља да ће ометати реализацију предвиђеног програма и бити тежак за контролу; страхују да дете ометено у развоју неће бити прихваћено од стране вршњака; брину се да дете ометено у развоју неће добијати стимулацију која му је потребна, у оквиру редовне групе (Dowining, 2000; Сретенов, 2008).

Међутим, Вајнбренер (2010) сматра да постоји много разлога да се у редовне васпитно-образовне токове укључе и деца са сметњама у развоју. Чињеница је да ће њима бити пружена већа подршка ако буду радили са вршњацима, као и позитивни узорци за понашање и учење. Децу масовне популације припремамо да живе и раде са децом са сметњама у развоју и да их прихвате у позитивном светлу. Родитељи деце са сметњама у развоју углавном немају сметњи. На основу властитог искуства о добробићу укључивања, они би били у стању да пруже могућност својој деци да развију сопствене потенцијале за учење.

Којић и Марков (2008), сматрају да професија васпитача у духу новог времена и иновирање програма у методичким областима, не могу да се остваре ван процеса инклузије. Између специјалне едукације и рехабилитације на једној страни, и предшколског васпитања на другој, треба да постоји тесна сарадња. Васпитач 21. века треба да буде члан стручних мултидисциплинарних, интердисциплинарних, и трансдисциплинарних тимова који се баве питањима и проблемима предшколства. У појединим сегментима његова улога је најзначајнија, јер он непосредно изводи васпитно-образовни процес. Својим ауторитетом, искуством и чињеницама, треба да помогне тиму у решавању задатака. Суштина и позитивне стране иновативног интервентног програма подршке састоји се од: прихватања детета са посебним потребама од стране свих непосредних и посредних учесника васпитно-образовног процеса; уважавања различитости деце са посебним потребама и деце опште популације, као неминовности живота; мотивисаности за његову реализацију; међусобне одговорности и сарадње свих учесника васпитно-образовног процеса, базираности на људском дигнитету; загарантованог права на квалитетно васпитање и образовање и сл.

Постоји низ проблема које треба решити у процесу образовања кадрова и за редовне и специјалне школе. Код наставника редовних школа јавља се страх од непознатог, а код сарадника специјалних школа страх да ће изгубити посао и то свакако представљају највеће баријере за сарадњу (Хрњица и сар., 2009).

Видел (Wedell, 2008) препоручује да школе треба да уведу значајно већи степен флексибилности у реализацији наставног процеса као и у самој организацији. У Великој Британији се и даље не пружа довољно подршке инклузивним променама, али

и поред тога постоје оне школе које су сопственим напорима упркос систему процене као инклузивне.

Хрњица (2010) даје и примере специјалних школа које су се у мери могућег асимиловале, интегрисале и пратиле инклузивне идеје у свом раду.

Примери из праксе

Свако дете, по рођењу, има предиспозицију да развије говор. Но, хоће ли се, како и када говор развити, зависи од дејства спољашњих и унутрашњих чинилаца. Да би дете које има добро развијен слух развило говор, мора се развити способност рецепције и емисије фонетских структура, разумевања и памћења њиховог значења, структурирања и коришћења у комуникацији. Дете мора развити способност интегрисања сензорне перцепције и мисли, односно мисли и изговора (Herljević, 1996 :7).

Пример бр. 1. – Дечак са развојном дисфазијом

Дечак је друго дете из брака интелектуалаца. Родитељи су и њега и брата добили након четрдесете године живота. Прво дете је имало проблема везаних за говор, али је уз помоћ логопеда до поласка у школу успешно рехабилитован и један је од бољих ученика у разреду. Међутим, друго дете до краја треће године, није проговорило ниједну реч. Када је проговорио, то су углавном била почетна слова или слогови неких радњи или ствари које је желео. Дијагноза му је успостављена када је имао 5 година, уз савет да поред логопедског третмана треба да похађа и вртић. Мајка се томе противила уз образложење, да ће га друга деца исмевати и да је најбоље да тек након логопедске рехабилитације почне да похађа обавезни припремни програм. Међутим, с обзиром на то да је инклузија као пилот програм почела да се примењује још школске 2005-6. године у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“, мајци је саветовано од стране професорке методике ликовног васпитања да га упише у вртић, јер ће подстицајна средина позитивно деловати не само на говор детета, већ на целокупни развој. Мајка је уписала дете у Вртић „Бамби“, уз могућност да дете у току адаптивног периода, који је могао према мишљењу психолога да тече и много дуже од уобичејеног, борави у вртићу по неколико сати. Међутим, већ након неколико месеци, дечак је показао напредак и нарочито се истицао приликом усмерених активности методике физичке културе и методике ликовног васпитања. Може се констатовати да дете приликом поласка у вртић није имало адаптивну кризу, већ адаптивни изазов који је текао уобичајеним током. Уз помоћ васпитача, професорке методике ликовног васпитања и вршњака, дете је врло брзо почело да користи речи које до тада није користило. Приликом поласка у вртић (хронолошки узраст 5 година и 3 месеца), ово дете је још увек било у фази шкрабања. Уз посебан педагошки програм подршке, који је спроводила професорка ликовног васпитања, дете је до поласка у школу успело да надокнади пропуштене фазе ликовног израза и да чак испољи ликовну креативност.

Пример бр. 2. – Девојчица која је била у фази физиолошког муцања

Девојчица је прво дете рођено када је мајка била у раним двадесетим годинама. Проходила је са 10 месеци живота и већ крајем прве године живота почела је да изговара једноставне речи и слоге. Са две и по године речник јој је био значајно богатији од речника вршњака и све гласове осим „л“ и „р“ изговарала је правилно. Међутим, након трећег рођендана, када је девојчица правилно изговарала сваки глас, почела је да муца. Мајка није могла да повеже тај нагли преокрет у говору код детета са било каквом ситуацијом. Једино је знала да је и она када је била узраста као девојчица, муцала и да

је та фаза трајала око шест месеци, а да се терапија састојала од саветодавног рада коју је логопед препоручио родитељима, породици и васпитачу. Мајка је логопеду и психологу указала на сопствени случај, и при томе, добила је савет како треба да се понаша да девојчицино физиолошко муцање не би прешло у транзијентално и психолошко. На девојчицу је најбоље деловала терапија везана за ликовно изражавање. Уз помоћ васпитачице, професорке ликовног васпитања и сопственог цртежа, дете је превазишло фазу физиолошког муцања.

Пример бр. 3. – Хиперактивни дечак из хранитељске породице

Дечак узраста 5 година је показивао значајне манифестације хиперактивности. У току усмерене активности ликовног васпитања није могао ни пар минута да се усредреди на задатак, узнемиравао је осталу децу, често тражио да иде до тоалета, проливао је боје, импулсивно је реаговао и сл. Папир на ком је требало да се ликовно изрази је врло често овом детету служио да би на њему демонстрирао своју деструкцију. Готово на средини сваког листа папира (посебно када се радило воденим бојама), дете је на средини направило рупу. Професорка методике ликовног васпитања је интервентним педагошким програмом подршке, помогла овом дечаку да покаже своје праве ликовне квалитете ослобођене фрустрацијама. Наиме, дете које је имало сестру близнакињу, која је по свим параметрима родитеља хранитеља „била боља од њега“, осећало је недостатак самопуздања, па је професорка проценила да ће индивидуализованим приступом помоћи овом детету. За релативно кратко време дете је схватило да је оно јединствено у свом постојању и да не треба да жели да буде као неко други. Групни рад, подстицање, бодрене и похвале васпитача, професорке и деце, допринеле су да ово дете постане сигурније у себе, док је његов ликовни израз постао много квалитетнији.

У току више од три деценије педагошког рада, професорка методике ликовног васпитања сусретала се са многобројном децом са сметњама у развоју. Важно је истаћи да социјалне депривације никада нису утицале на то да се дете ликовно изрази у складу са својим потенцијалима. Са изразито сиромашном децом у групи, створила се веома позитивна и топла емоционална клима. Деца која живе у крајње оскудним материјалним условима стварала су позитивну такмичарску атмосферу чији су учесници били сви вршњаци из групе. Затим, за ову децу је особено што воле да раде у групи и у пару. Синтагма деце са посебним потребама обухвата и децу из социјално депривираних средина, али када је у питању ликовни израз и креативност, они се не разликују од вршњачке популације.

Развијање инклузије у пракси – школи и вртићу

Тешко је направити временску дистинкцију и тачно одредити период када је у Предшколској установи у Кикинди, укључивање деце са развојним сметњама у редовне васпитно-образовне групе започело. Истраживање спроведено у овој Установи, показало је да не постоји велики отпор према инклузивном образовању деце са развојним сметњама, али да васпитачи немају и личну жељу да раде са дететом са хендикепом (Граховац, 2008).

Пре више од три деценије, професор методике ликовног васпитања увидео је да је посебним педагошким приступом и програмом могуће помоћи детету са развојним сметњама, сензибилисати и покренути у њему жељу за ликовним изражавањем. Бодрене, благост, похвала и стварање топле емоционалне атмосфере у току усмерене активности ликовне културе, свакако могу допринети да се дете са сметњама у развоју опусти и да поред ликовног израза и креативности исказе и неке своје прикривене

потенцијале. Дете са говорним поремећајем, временом је вербално објашњавало свој ликовни рад без устежања, са много позитивних емоција, а да при томе није наилазило на отпор и негативне реакције вршњака. Деца су још у вртићу васпитавана да буду толерантна према онима који су различити од њих, јер потенцијал деце са сметњама у развоју непознат је све док не пружимо оптимални програм, који је у складу са њиховим потенцијалима. Деца најранијих узраста добијају јасне поруке од едукатора, да ће неко дете на искључиво сопственим заслугама уживати углед у својој групи.

Наведени период када су васпитачи и професори ликовне културе спонтано спроводили индивидуалне програме подршке деци са сметњама у развоју, трајао је негде до краја прошлог и почетка новог миленијума.

Свеобухватне податке о томе колико је деце са сметњама у развоју похађало Предшколску установу у Кикинди, немамо. Међутим, чињеница је да је такве деце било у васпитно-образовним групама последњих деценија и да званично није забележен ниједан случај да дете није уписано у вртић.

Школске 2005-06. године Предшколска установа „Драгољуб Удицки“ у Кикинди, званично почиње да спроводи инклузивни процес. За васпитаче и стручне сараднике организују се семинари и стручна усавршавања.

Предшколска установа је вежбаоница за усмерене активности Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. У исто време када се Предшколска установа определила да реализује пилот програм о инклузији, и Висока школа струковних студија увела је специјално-едукацијске и рехабилитацијске групе предмета. Поред теоријских предавања, вежбама из наведених предмета присуствују и укључују се у дискусију родитељи деце са сметњама у развоју и особе са инвалидитетом.

Наведене чињенице говоре у прилог томе да је у Предшколској установи и Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, процес укључивања деце са сметњама у развоју започео неколико деценија пре него што се уопште и помињао термин инклузија. Ове две установе су независно једна од друге, спроводиле програме инклузије. Ми ћемо се фокусирати на програм који се спроводио у Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, али сматрамо да је овај програм компатибилан са инклузивним програмом који се спроводио у Предшколској установи „Драгољуб Удицки“ и да су највише користи имали студенти и деца.

Различитост деце са развојним сметњама истичу и други стручњаци који сматрају да она може да потиче од пола, културе, породице, доступности социоекономским ресурсима, географског положаја и образовања средине из које су деца потекла. Животне приче ове деце су различите, неке имају срећан крај, друге су мање лепе (Kostelnik et al., 2004).

Рајовић (2009) наглашава да је у предшколском периоду брзина стварања веза и број створених веза између неурона неупоредиво већи до седме године него што је то случај у каснијем животном периоду. Унутар мозга се одиграва борба за доминацију међу неуронима и при томе се стварају нове везе између активних неурона и нових командних путева. Подстиче се развој важних центара у мозгу и формира се мрежа нових путева. У том процесу неактивни неурони одумиру, а такође се и неактивни путеви губе. Стимулација неурона даје одговор на питање – хоће ли дете остварити своје биолошке потенцијале.

Важно је да у предшколском узрасту, приликом свакодневног рада, уносимо елементе који доказано стимулишу ментални развој деце (Рајовић, 2010).

Сензибилизација студената за рад са децом са сметњама у развоју

Постоји више приступа у интервенцији и едукацији деце са сметњама у развоју. Многи студенти праве грешке. Поменућемо најчешће: приступају деци као групи, а не индивидуално; усредсређују се на видљиве симптоме и понашања, а не на механизме који су у основи симптома; раде на изабраним подручјима, као што су моторичке, језичке, или когнитивне способности и усредсређују се готово увек на дете, а не на родитеље и породицу на интегрални начин (Greenspan et al., 2003).

Изложено разматрање значи да не постоји универзални интервентни модел који би унапред могао да предвиди колико ће дете са сметњама у развоју искористити своје биолошке потенцијале. Међутим, интегрални програми помоћи усмерени на све ентитете инклузије, свакако би били од велике користи за овај процес. Покушали смо да сензибилизацијом студената развијемо један нови приступ у раду са децом са развојним сметњама. Повољне околности, које се пре свега односе на позитивну промену односа државе према особама са хендикепом и потребу Предшколске установе „Драгољуб Удицики“ у Кикинди, да реализују пилот програм инклузије, дале су нам додатну мотивацију да студенте непосредно упознамо са овом проблематиком.

Више од деценије, студенти виших школа су у оквиру обавезног практикума Корективни педагошки рад, изучавали проблеме деце са сметњама у развоју. Педагошку и методичку праксу изводили су у васпитно-образовним групама, у којима су била и деца са сметњама у развоју. Однос студената према њима био је различит. Већина је покушавала да добије што више информација од васпитача и професора о деци са развојним сметњама. Такође, нису изостајала ни питања типа: Како да помогнем детету са аутизмом? Како да помогнем детету са Дауновим синдромом? Како да едукујем дете у инвалидским колицима? Шта да радим ако дете добије напад?... На питања оваквог типа веома је тешко одговорити. Пре свега, треба поћи од претпоставке да је свако дете јединствено у свој биопсихосоцијалној сфери. Не постоје два идентична случаја. Често су манифестације особина деце која имају исту дијагнозу више различите него сличне.

Поред осталог, задатак вежби и ваннаставних активности специјално-едукацијске и рехабилитацијске групе предмета, био је да остваримо непосредни контакт са родитељима деце са сметњама у развоју, специјалним педагозима, инклузивним васпитачима, волонтерима, параволонтерима и одраслим особама са хендикепом, како бисмо покушали да одговоримо на најчешћа питања студената, или да само поразговарамо о својим искуствима. Потенцијалним гостима објаснили смо концепцију, предмет, задатке и циљеве непосредног контакта с њима. Сви позвани су се без устручавања одазвали и радо причали о свом животу, а након тога одговарали на питања студената. Сваки гост је независно од другог, истакао значај васпитачког позива за процес инклузије и, уште, за развој друштва. Између студената и учесника инклузије су се, за кратко време, створе присне везе и састанци са њима попримају карактер искрених исповести, које су и потресне, духовите, пуне горчине и појединости, али имају снажан утицај на студенте. Они се сензибилишу и почињу другачијим очима да посматрају децу са сметњама у развоју и њихове родитеље, одрасле особе са хендикепом и процес инклузије уопште.

У непосредни контакт са студентима су, у оквиру вежби и ваннаставних активности из специјално-едукацијске и рехабилитацијске групе предмета, ступили: мајка глуве девојчице, глувонема жена средњих година, младић са тешким оштећењем слуха, секретарка Савеза глувих и наглувих особа општине Кикинда, слепи шахиста, слепи професор музике са својом супругом, професорка оболела од мултипла скле-

розе, медицинска сестра оболела од мултипла склерозе, васпитачице које раде са децом са развојним сметњама у вртићима обухваћеним инклузијом и особа оболела од церебралне парализе. Поред тога што су успешни у својим професијама и лично задовољни, гости су оставили утисак снажних личности, сагласни у једном ставу: што раније треба прихватити чињеницу да си различити од других, не треба живети у илузији да ће поремећај ишчезнути, већ треба живети и уживати у својој посебности. Своје биолошке потенцијале треба искористити и живот прихватити као дар природе, јер је јединственост свачијег живота, па и њиховог, непоновљива.

До ове чињенице дошла је и мајка глуве девојчице, која је најдуже тражила „лек“ за своје дете. Тек кад се помирила са стањем своје ћерке, увидела је колико својим тражењем урушава интегритет детета, јер је оно пре ње прихватило себе као квалитативно другачију особу.

Студенти су такође објавили три броја листа *Инклузија*, који се бавио проблемима особа са сметњама у развоју. Укључили су се у рад различитих удружења особа са инвалидитетом. Посећивали су и инклузивне играонице, специјалне школе и дневне боравке за децу са сметњама у развоју, ликовне радионице оболелих од мултипла склерозе, сценске наступе особа са оштећењем слуха, драмска извођења и фолклорне наступе, који су имали такмичарски карактер; остварили су сарадњу са часописом *Гласт тишине* и *Мост*. Такође су, у оквиру изборног предмета Инклузивни васпитнообразовни процеси, обављали праксу у групама, у којима је било деце са развојним сметњама, која су била обухваћена инклузијом. Након боравка у вртићу, студенти су, у оквиру обавезних вежби, износили своја запажања са праксе, давали идеје о томе како што квалитетније помоћи деци са развојним сметњама, износили примедбе, супротстављали мишљења и др. Овакав метод праксе омогућава да приступ различитости буде што дивергентнији и конвергентнији.

Већина студената није имала прилику да пре уписа у Школу лично упозна особе са сметњама у развоју. Пре него што су их упознали, имали су негативне ставове према њима.

Наставници Васпитачке школе у Кикинди инклузију прихватају као једину могућност цивилизованог друштва и свако на свој начин даје допринос овом процесу. Радо за теме семинарских и дипломских радова прихватају и инклузију деце са сметњама у развоју. Но, чињеница је да су претече спонтане инклузије били професори ликовног васпитања. За њих је индивидуализовани приступ детету био императив. Свако дете су доживљавали као јединствену и непоновљиву јединку, која је на најмлађем узрасту више различита него слична. Захваљујући таквом приступу, они су код детета подстицали ликовно изражавање, које је између осталог, имало улогу невербалне комуникације са остатком света. Након снажне импресије у уводном делу усмерене активности ликовног васпитања, дете је у главном делу, бојама, облицима, динамичношћу... ослобађало своје емоције и које су за последицу имале права ремек дела. У завршном делу, невербална комуникација би прелазила и у вербалну и тиме би се добијала комплетнија слика о биопсихосоцијалном статусу детета. Због тога њихов удео у стварању инклузивног етоса Школе и инклузивне студијске групе предмета сматрамо врло значајним, јер три деценије антиципирати, а у исто време и реализовати идеју инклузије као иновације која прелази у реформу образовања. Индивидуализованим приступом и програмом педагошке подршке студенти и васпитачи су сензибилисани да поштују различитост, што пре три деценије и није била честа појава.

Закључак

Мишљења смо да је позитиван однос Школе и Предшколске установе према инклузији деце са сметњама у развоју, допринео да студенти дијаметрално промене мишљење о овом процесу, и да га прихвате као интегрални део свог будућег позива.

Васпитачи и учитељи се често питају шта да раде ако у групи или разреду добију дете у колицима, или хронично оболело, али све дилеме доласком таквог детета нестају. Дојучерашњи противници инклузије радо прихватају дете са сметњама у развоју у групу или разред. Оно што инхибира васпитача или учитеља пре свега је страх и предрасуда. Наравно, постоје и реални проблеми као што су: архитектонске баријере, велике групе деце са једним васпитачем, непостојање стручног тима који би васпитачу пружао педагошку подршку, недостатак едукативних програма за васпитаче и стручне сараднике и др.

Студентима, будућим васпитачима, треба указати на значај индивидуалног приступа сваком детету са сметњама у развоју. Треба имати што више информација о детету, затим, у складу са могућностима у нашим условима, а у контексту индивидуализованог приступа детету, треба формирати мултидисциплинарни тим чији ће чланови свакако бити и родитељи детета. У почетној фази инклузије водећу улогу у овом процесу треба да има педагошко-психолошка служба предшколске установе.

Предности мултимодалног приступа у едукацији деце са сметњама у развоју у вртићу, представљају прве значајне педагошке кораке који дефинишу смернице за промену праксе у раду. Због тога је изузетно важно спровести истраживања о инклузији у нашој земљи. На тај начин, доћи ће до изражаја пуна апликативна вредност тих истраживања, с обзиром на захтеве за редефинисањем циљева и метода васпитања и образовања деце са сметњама у развоју.

Овим радом покушале смо да прикажемо основне идеје на плану васпитања, образовања и школовања деце са сметњама у развоју. У односу на медицински, неуропсихолошки, специјално-едукацијски и рехабилитацијски, педагошки приступ овом проблему, још увек је недовољно развијен. Доминантне карактеристике деце са развојним сметњама, а опет кроз призму њихове посебности, јасно указују на могуће тешкоће у њиховом прилагођавању захтевима васпитно-образовног рада у школи. У том смислу, испитивање проблема деце са развојним сметњама, као основни предмет овог рада, веома је значајно, и директно извире из захтева за променом и унапређењем праксе у раду са овом категоријом деце.

Покушали смо да укажемо на могућност развијања једаног иновативног метода у интегративном приступу деци са сметњама у развоју. Настојали смо да сензибилишемо и растеретимо предрасуда будуће васпитаче, које сматрамо веома важним чиниоцима у процесу инклузије, јер постоји могућност да дете показује напредак у оквиру медицинских установа и породице, а да у вртићу, због неприпремљености васпитача и вршњачке популације, покаже назадовање. Ово је веома важан аспект када је у питању рехабилитација и будући живот детета, јер оно без интеракцијских односа са средином неће моћи да оствари своје социо-емоционалне, физичке и когнитивне потенцијале.

У овом раду инклузију смо представили као елементарно људско право, чија реализација превазилази све проблеме и питања о могућим образовним и социјалним постигнућима (Alderson, Goodey, 1999). Инклузија је дакле, и филозофија која различитости у снази, способностима и потребама доживљава као природне и пожељне (Мишић, 1995).

Инклузију као елементарно право детета, професори ликовног васпитања су зацртали у свом педагошком раду као једини пожељан процес.

ЛИТЕРАТУРА

- Alderson, P. Goodey, C. (1999). Autism in Special and Inclusive Schools: there has to be a point to their being there. *Disability & Society*, Vol. 14, No. 2, 249-261.
- Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi – trendovi u 17 evropskih zemalja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Booth, T. (2000). *Meeting Special and Diverse Educational Needs*. Helsinki: Making Inclusive Education a Reality.
- Grahovac, B. (2008). Stavovi prema inkluziji u Predškolskoj ustanovi u Kikindi, *Zbornik 4* (111-125). Kikinda: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Greenspan, S. I., Wieder, S. & Simons, R. (2003). *Dijete s posebnim potrebama – poticanje intelektualnog i emocionalnog razvoja*. Lekenik: Ostvarenje.
- Guberina-Abramović, D. (2008). *Priručnik za rad s učenicima s posebnim potrebama integriranim u razrednu nastavu u osnovnoj školi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Daniels R., & Stafford K. (2001): *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Downing, J. E. (2000). *Including Students with Severe and Multiple Disabilities in Typical Classrooms*. Paul H. Brookes Publishing.
- Đević, R. (2009). Spremnost nastavnika osnovne škole da prihvate učenike sa teškoćama u razvoju. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 41 (2), 367-382.
- Hautecoeur, J. P. (1992). Alpa. 92. Current Research in Literacy, Literacy Strategies in the Comunnitu Movement, Ottawa, Ontario, Qyebec Depp. Of Education.
- Herljević, I. (1996). *Progovori – postupci slušno-govornog osposobljavanja djece s težim slušnim oštećenjima i djece u razvoju govora*. Zagreb: Školska knjiga.
- Hrnjica i sar. (2009). *Škola po meri deteta 2*. Beograd: Save the Children UK Program za Srbiju.
- Hrnjica i sar. (2010). *Škola na kvadrat*. Beograd: Save the Children UK Program za Srbiju.
- Jenkins, J. R., Spelty, M. I., Odom, S. L. (1985): *Integrating normal and handicapped preschoolers: effects on child development and social interaction*. *Exceptional Children*, 52.
- Jonson, D. W., Jonson, R. T. (1980): *Integrating Handicapped students into the mainstream*. *Exceptional Children*, 47, no. 2.
- Kojić, M., Markov, Z. (2008). Odrednice profesije vaspitača u duhu novog vremena i inovativni program u metodici likovnog vaspitanja. *Obrazovno-vaspitni procesi u predškolstvu* (str. 304-318). Subotica: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača.
- Kostelnik, M. J., Stein, L. C. Whiren, A. P., Sdoreman, A. K. (1993): *Guiding children s social development (2 nd ed.)*. Albany: NY Delmar Publishers, Inc.
- Kovačević, J. Arsić, R. (2006). *Učenici ometeni u razvoju u redovnoj školi*. Beograd: Društvo defektologa Srbije.
- Mešalić, Š., Mahmutagić, A., Hadžihasanović, H. (2004). *Edukacija i socijalizacija učenika usporenog kognitivnog razvoja*. Tuzla: Defektološki fakultet.
- Mišić, D. (1995). Uključivanje (inkluzija), Korak dalje od integracije djece s teškoćama u razvoju. *Psiha – časopis za unapređenje psihičkog života*, (1), 4, 28-30.
- McLean, M., Hanline, M. F. (1990). *Poviding early intervention services integrated environments: challenges and opportunities in the future*. Topic in early childhood special Education, 10.
- Nikolić, M., Katarina-Mitrović, V. (2009). Korak ka inkluziji obrazovanja. *Pedagoška stvarnost*, 55 (5-6) 479-491.
- Radivojević, D. (2007). *Vodič za unapređivanje inkluzivne obrazovne prakse*. Beograd: Fond za otvoreno društvo.
- Rajović, R. (2009). *IQ deteta –briga roditelja*. Novi Sad.
- Rajović, R. (2010). *Metodički priručnik za vaspitače*. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača „Mihajlo Pupin“ Vršac.

- Sretenov, D. (2008). *Kreiranje inkluzivnog vrtića*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.
- Vajnbrener, S. (2010). *Podučavanje dece s teškoćama u učenju u redovnoj nastavi*. Beograd: Kreativni centar.
- Vantić-Tanjić, M., Nikolić, M. (2010). *Inkluzivna praksa- od segregacije do inkluzije*. Tuzla: Off- Set.
- Vujačić, M. (2006). Problemi i perspektive dece sa posebnim potrebama. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 38 (1), 190-204.
- Vukajlović, B. (2004). *Inkluzivno obrazovanje – stavovi roditelja i nastavnika prema inkluzivnom obrazovanju*. Banja Luka: Naučna knjiga.
- Wedell, K. (2008). Confusion about Inclusion: Patching up or System Change? *British Journal of Special Education*, Vol.35, no.3.

**Miroslava Kojić,
Zagorka Markov**

INCLUSIVE PRACTISE – A PEDAGOGICAL MODEL OF SUPPORT FOR CHILDREN WITH DISABILITIES IN KINDERGARTEN

Summary

This article describes the possible influences of inclusive preschool education to the changes in the initial teachers' education in Kikinda. The changes implemented in the Teacher training college in Kikinda consisted of introducing new subjects and contents dealing with the problems of inclusive education. Besides the theoretical studies done in the classes, the College organizes various activities such as lectures and discussions participated by experts of different profiles, parents of children with disabilities and the representatives of the local community. The changes within the College have lead to cooperation of the Teacher training college and the specialized elementary schools. The article also emphasizes the importance of art teachers as forerunners of the process of inclusion.

Key words: inclusion, children with disabilities.

Даница Васиљевић-Продановић

Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Београд

Ирена Стојковић

Факултет за специјалну едукацију
и рехабилитацију, Београд

ПРАКТИЧНИ АСПЕКТИ ВРШЊАЧКЕ МЕДИЈАЦИЈЕ У ШКОЛИ

САЖЕТАК: Упркос општем схватању да је конфликт по дефиницији негативна појава, различите теорије полазе са становишта да је конфликт неопходан и позитиван аспект људског развоја. Оно што представља проблем јесте начин на који људи реагују на конфликтну ситуацију. Ученици најчешће реагују на два начина: или у потпуности избегавају конфронтацију (повлачење), или примењују вербалну или физичку агресију. Програми вршњачке медијације пружају ученицима средство за решавање конфликта без прибегавања насиљу. Вршњачка медијација представља процес комуникације у коме ученици који су у конфликту сарађују уз помоћ треће, неутралне стране која олакшава процес и помаже им да постигну споразум. Медијатор у овом процесу је њихов школски друг који је обучен за вршњачку медијацију. Програми вршњачке медијације данас се примењују у школама широм света. Сврха овог рада је да представи нека практична питања увођења и примене ових програма у школама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вршњачка медијација, школа, конфликт.

Увод

Програми вршњачке медијације представљају један од најраспрострањенијих модела решавања конфликта у школском окружењу. Први програми засновани на научним истраживањима датирају од 1960-их година. Познат је програм под називом *Teaching Students to Be Peacemakers Program*, аутора Дејвида Џонсона (*David Johnson*), који је имао за циљ да упозна ученике са природом конфликта, да их научи како да преговарају и посредују у вршњачким конфликтима (Johnson, Johnson, 1996: 460). Под утицајем квекерске религије током 1970-их у Њујорку, вођени су едукативни пројекти учења ненасилне комуникације. Средином осамдесетих године XX века, у САД је основана Национална асоцијација за медијацију у образовању (*National Association for Mediation in Education*), која је покренула читаву лавину програма вршњачке медијације, која се није ограничила само на САД, већ се проширила и на Европу, Централну и Јужну Америку, Африку и Азију, где су програми вршњачке медијације прилагођавани у складу са потребама и културним особеностима (Cohen, 2005).

Природа конфликта у школи

Решавање конфликта и програми вршњачке медијације у школама, представљају класичан пример праксе која се не ослања на релевантне теорије и истраживања. Иако се конфликти у школском окружењу сматрају непожељним због могућих деструктивних ефеката (нпр. насиље), развојне и социјално-психолошке теорије говоре да је „конфликт неопходан и позитиван аспект људског развоја“ (Johnson, Johnson, 1996: 463). Према психоаналитичкој теорији Фројда (Freud), конфликт и одвајање од родитеља су нужни за процес индивидуализације детета. Током одрастања долази до промена постојећих односа привржености породици, јавља се конфликт и успостављају односи са вршњацима, којима се замењују чврсте породичне везе. Према теорији социјалне међузависности (Deutsch, 1949; Johnson, Johnson, 1974) конфликти су део сваког друштвеног односа,

а начин на који се решавају, зависи од природе социјалне међузависности која постоји у датој ситуацији. Постоје два типа социјалне међузависности – позитиван (кооперација) и негативан (компетиција). Позитивна међузависност постоји када појединци сматрају да могу постићи своје циљеве само уколико узајамно сарађују. Негативна међузависност постоји онда када појединац сматра да може постићи свој циљ, само ако други појединац са којим је повезан не оствари свој циљ.

Конфликт, дакле, треба посматрати као природну и неминовну ситуацију из свакодневног живота која може да стимулише лични и социјални развој појединца. Конфликти се јављају у оквиру породице, групе вршњака, у школи, на послу итд. Школа, као специфична социјална средина, представља „место на коме се деца сусрећу пет пута недељно у току девет месеци у години, па је разумљиво да се значајан утицај остварује путем контаката са групама вршњака у школи“ (Васиљевић, 2008: 365-366). Конфликти у школском окружењу, које стимулише компетитиван однос вршњака, представљају изазов који је појачан логиком победа или пораза. Свака особа учи из сопственог искуства на који начин ће решавати конфликт. Деца немају лично искуство, нити модел из којег могу да науче вештине решавања конфликта. Када се суоче са конфликтном ситуацијом, често реагују испољавањем вербалне или физичке агресије, или покушавају да се повуку, окривљујући себе за настали проблем. Они „или у потпуности избегавају конфликт (повлачење), или одговарају на конфликт вербалном или физичком агресијом (конфронтација)“ (Gilhooley, Scheuch, 2000: 3). Ако се обрате наставнику често уследи одговор „не базирај се на то“, а ако питају друга или другарицу, добију савет „врати му“. Уколико конфликт добије такве размере да буде упућен директору школе, обично следи дисциплинска мера. Ниједан од ових начина не помаже решавању конфликта, а неки од њих само доприносе његовој ескалацији. Нерешен конфликт има као резултат повређена осећања, губитак пријатељства, појачање беса или фрустрацију (Schrumpf и сар., 1997).

Шта је вршњачка медијација?

Имајући у виду компетитивну природу нашег друштва, конфликт се често посматра као такмичење у коме неко треба да буде победник, а неко губитник. Такав став може представљати препреку за конструктивно решавање проблема. Кроз процес медијације, овакво виђење конфликта се претвара у ситуацију у којој нико не треба да изгуби. У трагању за решењем, стране у конфликту постају сарадници који заједно учествују у дијалогу.

Постоје три основне стратегије за решавање конфликта: арбитража, преговарање и медијација. Арбитража је начин решавања конфликта у коме трећа страна – арбитар – контролише и процес и исход процеса. Он одлучује шта стране морају да учине како би разрешиле конфликт, и обично има моћ да принуди стране да се повињују његовој одлуци. Преговарање је процес у коме стране покушавају да реше спор дискутујући директно између себе. Овај поступак је практично неформалан, али његова предност је што стране у конфликту контролишу и процес и његов исход. Медијација је такав поступак у коме трећа страна – медијатор – помаже странама у конфликту да пронађу решење. Медијатор контролише процес, али не може да натера стране да реше конфликт уколико то оне не желе. Медијатор је одговоран за процес, а стране у сукобу за исход медијације (Cohen, 2005: 27).

Медијација представља процес *комуникације* у коме учесници, уз помоћ треће стране, покушавају да пронађу мирно решење конфликта. Медијатор је трећа, неутрална страна која олакшава процес и помаже да стране постигну сагласност око спорних питања. Он има задатак да створи и одржава окружење које подстиче узајамно

разумевање страна у процесу медијације. Код вршњачке медијације у школи, као што и сам назив говори, поступак посредовања између страна у сукобу води њихов вршњак, ученик који је селектован и обучен за медијатора.

Медијација се одвија уколико постоји добра воља сваке од страна у конфликту. Захтев за покретање поступка вршњачке медијације може поднети ученик који је укључен у спор, наставник, стручно особље школе или родитељ. Када се обе стране у спору сагласе, договара се састанак са медијатором.

У поступку медијације учесницима се пружа могућност да изнесу своје виђење конфликта, након чега се дискутује о могућим решењима. Током поступка учесници у расправи упознају се са виђењима друге стране, идентификују какви интереси стоје иза конфликта, проналазе опције које ће одговарати интересима обе стране, процењују те опције и постижу сагласност. Иако медијатор има контролу над процесом, учесници расправе контролишу исход медијације. Учешће у медијацији је добровољно и медијатор нема задатак да пресуђује, намеће решење, нити присиљава на решавање конфликта. Снага медијације лежи у препознавању њених основних елемената:

- Конфликт се не може решити уколико учесници расправе то не желе;
- Учесници у расправи најбоље могу да процене како да се конфликт реши;
- Постоји већа вероватноћа да ће споразум бити реализован ако учесници расправе сами дођу до споразума (Schrumpf и сар., 1997: 2).

Када се постигне сагласност око начина разрешења конфликта, она се потврђује у писаној форми. Циљ је да свака од страна у конфликту изађе из поступка медијације као победник. Такав исход се популарно зове победа-победа ситуација (*win-win*), за разлику од победа-пораз (*win-lose*) исхода који настаје као резултат неконструктивног решавања конфликта.

Планирање програма вршњачке медијације

Успех програма вршњачке медијације у великој мери зависи од подршке наставног и стручног особља школе, родитеља и локалне заједнице. Уколико разумевање и подршка изостану, програм је осуђен на неуспех. Упознавање особља школе са елементима програма медијације је први корак, који је од виталног значаја. Многе школе имају искуства са програмима вршњачке медијације, па је коришћење њиховог искуства одлична полазна тачка. Сесија на којој ће програм бити представљен може се састојати од кратког презентовања предности програма вршњачке медијације и демонстрације једног примера, након чега може да уследи дискусија.

Након презентације програма особљу школе, потребно је информисати ученике и родитеље о плану за увођење програма. Ова фаза подизања свести ученика и родитеља требало би да траје две до три недеље. Постоје бројни начини за остваривање овог циља:

- прибављање или припремање брошуре о вршњачкој медијацији,
- постављање на огласне табле чланака и плаката којима се објашњава поступак медијације и његове предности,
- слање писама и школских билтена са информацијама о програму медијације,
- припремање кратких скичева који ће бити приказани у разреду,
- планирање и приказивање презентација родитељима,
- уколико је могуће, прибављање видео презентација програма медијације и приказивање ученицима, родитељима и особљу школе,
- припремање описа програма ради интегрисања у дисциплински правилник школе,
- постављање информација о програму у школски билтен (Van Gurp, 2002: 11-12).

Вођење програма вршњачке медијације се поверава тиму координатора, сачињеном од неколико чланова школског колектива. Обавезе координатора се састоје у томе да:

- представе програм ученицима и родитељима,
- надгледају поступак селекције ученика који ће бити медијатори,
- планирају и учествују у програму обуке,
- разрађују план рада ученика медијатора,
- одржавају редовне састанке са медијаторима,
- информишу школску заједницу о току и напретку програма.

Координатор програма вршњачке медијације обично припрема недељни или месечни план рада који се поставља на огласну таблу, или на други начин презентује ученицима и особљу школе. Координатор одржава редовне састанке са медијаторима на којима се дискутује о текућим питањима. Сваког дана је дежуран један или два пара медијатора (дечак и девојчица). Они не морају да седе и чекају да се појави предмет за медијацију, већ обављају своје редовне школске активности, али су доступни према потреби.

Школа одређује у које време и на којој локацији ће се одвијати медијација. То може бити за време часова, током одмора или након школе. Уколико је то могуће, било би добро да се за одржавање медијације издвоји посебна просторија у оквиру школе. Сесије медијације се одвијају без присуства одраслих, како би учесници могли да говоре што отвореније и искреније.

Када се планира увођење програма вршњачке медијације, школа мора прецизно да дефинише који спорови могу бити решавани медијацијом, а које ће решавати управа школе. У пракси се избегава да ученици решавају спорове који укључују физичко насиље, употребу дрога, оружја или случајеве злостављања. Важно је напоменути да одлуку о томе да ли ће неки конфликт бити упућен на медијацију, доноси одрасла особа (наставник, психолог, педагог и сл.). Типичне конфликтне ситуације у школама, које се могу решавати вршњачком медијацијом, су: трачеви/оговарање, вређање, надевање надимака, мањи физички сукоби (гурање, ударање, гађање грудвама), силецијско понашање, оштећивање туђе имовине, спорови у вези са позајмицама.

Улога вршњачког медијатора

Медијација је поступан процес који се одвија према прописаној процедури, али истовремено захтева флексибилност и спонтаност у зависности од конкретне ситуације. Улога медијатора је, стога, веома значајна. Он треба да створи и одржава атмосферу дијалога који подстиче сарадњу страна које су у конфликту. Током сесије медијатор треба да прилагођава процедуру датим околностима и процени како да распореди време за дискусију сваком од учесника, којим темама да посвети већу пажњу, како да поставља питања да би добио потребне информације.

Да би испунио свој задатак и допринео остваривању циљева медијатор мора да задовољи следеће критеријуме:

- Медијатор мора да буде непристрасан, неутралан и објективан. Он мора да буде свестан својих личних предубеђења и мора да елиминише њихов утицај на учеснике у расправи.
- Медијатор слуша учеснике у расправи са емпатијом, користећи вештине активне комуникације:
 - ✓ Користи невербалне знакове (тон говора, поглед, израз лица, гестикулацију, држање) како би назначио да је оно што учесници говоре од значаја за дискусију и да је добро схваћено.

- ✓ Сумира, односно наглашава чињенице, понављајући битне детаље, инте- ресе и емоције сваке од страна и одбацује сувишне информације.
- ✓ Појашњава теме, постављајући потпитања како би добио више информација.
- Медијатор треба да буде учтив у комуникацији, третира обе стране са пошто- вањем и уважавањем, без предрасуда. Он разуме туђе емоције и ставове, при- хвата да су људи различити.
- Медијатор је особа од поверења. Уколико жели да учесници вреднују процес медијације, он мора да задобије њихово поверење и поштује поверљивост података.
- Медијатор помаже странама да сарађују, он је одговоран за процес, а дискутан- ти за решење проблема (Schrumpf и сар., 1997: 47-48).

Вршњачка медијација ужива популарност зато што ученици – медијатори да- ју један посебан квалитет процесу. Они су способни да успоставе контакт са својим вршњацима какав одрасли не могу. Могу да створе ситуацију која је својствена узра- сту учесника расправе (становишта, ставови, начин комуникације ...). Ученици, стога, доживљавају вршњачку медијацију као начин да изразе своје проблеме без страха да ће нека одрасла особа осуђивати њихово понашање, размишљања, осећања.

Селекција и обука будућих медијатора

Медијатори обављају послове искључиво на волонтерској бази. У основним школама, за медијаторе се обично бирају ученици старијих разреда, који уживају углед код својих другова и другарица. У идеалном случају, ученици су заступљени тако да равномерно репрезентују целокупну школску популацију. Број дечака и девојчица би требало да буде приближно једнак.

Од медијатора се очекује да поседује следеће особине:

- да је добар слушалац,
- да је уважен од стране другова и другарица,
- да је правдољубив,
- да уме да решава проблеме,
- да има разумевања за друге,
- да је способан да јасно комуницира,
- да је одговоран (Van Gurp, 2002: 12-13).

У зависности од величине школе и услова, број медијатора би могао да буде по један на сваких 25 ученика. Медијатори се могу селектовати на различите начине:

- позвати ученике да сами предложе друга/другарицу из разреда,
- охрабрити ученике да се сами кандидују за медијатора,
- обучити већ постојеће групе ученика (нпр. чланови одбора ученика и сл.).

Селекција ученика за будуће медијаторе може започети одмах након презентовања програма вршњачке медијације. Заинтересованим ученицима треба поделити пријавне формуларе уз објашњење на који начин ће бити вршена селекција. Прелими- нарна селекција се врши на основу прегледа пријавних формулара и мишљења стру- чних лица школе (наставник, разредни старешина, психолог), која познају особине ученика. Након тога, следи интервју који има за циљ ближе упознавање са мотивима ученика, његовим ставовима и осећањима у погледу могућности да буде ангажован као медијатор. Пре него што се састави коначна листа медијатора, родитељима ученика ша- ље се писмо са информацијама о програму вршњачке медијације и тражи њихова пис- мена сагласност за ангажовање ученика у програму (Gilhooley, Scheuch, 2000: 19).

Иницијални програм обуке за вршњачке медијаторе би требало да води тренер са искуством у вршњачкој медијацији. Током обуке могу се јавити бројна питања на која

може најбоље да одговори неко ко има искуства. Иницијални тренинг захтева приближно 14-16 часова (2 дана) обуке. Постоје различите опције за организовање програма обуке медијатора, које се могу изабрати у зависности од потреба и расположивих ресурса: два дана на некој локацији изван школе, обука током викенда (у просторијама школе), неколико сесија након школских часова, целодневна обука уз обезбеђено освежење и ручак за полазнике (Van Gurp, 2002: 13-14).

Корист од вршњачке медијације

Основна предност вршњачке медијације је та што она пружа могућност да се „нападне проблем, а не особа“ (Schrumpf и сар., 1997: 3). Вршњачка медијација пружа сваком ученику конструктивно средство за разрешавање конфликта, што истовремено доприноси побољшању школске атмосфере. Када сами дођу до решења, ученици осећају да имају контролу над својим животом и спремни су да предузму акцију како би се проблем решио. Користи од вршњачке медијације можемо сажети у следеће:

- Вршњачка медијација омогућава ученицима да конфликт виде као део свакодневног живота и прилику да кроз решавање конфликта уче, и да се развијају;
- Вршњачка медијација може у далеко већој мери допринети развоју одговорног понашања него дисциплинске мере;
- Вршњачка медијација може допринети редуковању насиља, вандалског понашања и неоправданог изостајања из школе;
- Вршњачка медијација може допринети редуковању времена које наставници и управа школе троше на решавање конфликта између ученика;
- Вршњачка медијација је вештина која оснажује ученике да сами решавају конфликтне ситуације кроз побољшану комуникацију и уважавање различитости;
- Вршњачка медијација може послужити за промовисање узајамног разумевања различитих појединаца и група у школској заједници (Schrumpf и сар., 1997: 3-4).

Највећу корист имају ученици – медијатори, који стичу и усвајају вештине решавања конфликта и које им могу помоћи у свакодневном животу. У већини школа постоје ученици који поседују лидерске способности, али те лидерске способности користе на негативан начин. Искуства показују да укључивање таквих ученика у програм обуке за медијаторе, може да доведе до значајних промена у начину њиховог понашања. Основу процеса медијације чини активно слушање, критичко размишљање, комуникација, решавање проблема, самоконтрола, планирање, а то су вештине које сваки човек треба да упознаје и развија.

Медијација је потврђена као далеко ефективнија стратегија у односу на примену дисциплинских мера као што су казна задржавања после часова, удаљавање са наставе, или избацивање из школе. Применом медијације се „смањује учесталост случајева ремећења наставе и повећава ефективно време предвиђено за наставне активности“ (Gilhooley, Scheuch, 2000: 3).

Закључак

Искуства са применом програма вршњачке медијације указују на бројне предности оваквог начина решавања конфликта међу ученицима. Примена програма вршњачке медијације доприноси јачању заштитног утицаја школе који се „остварује управо кроз пружање безбедног социјалног миљеа, у окружењу вршњака и средини која пружа подршку за развој. У дугорочном смислу стварају се претпоставке за продуктиван живот у будућности“ (Васиљевић, 2008: 366).

Програми вршњачке медијације немају само функцију решавања конфликта који су свакодневна појава у школском окружењу. Они помажу развоју социјалних

вештина и особина ученика које имају позитивне реперкусије у њиховом будућем животу, као што су активно слушање, асертивно реаговање, емпатија, критичко размисљање, комуникација, ненасилно решавање проблема, самопоштовање, самоконтрола. Вршњачка медијација оснажује ученике да сами решавају конфликтне ситуације кроз побољшану комуникацију и уважавање различитости.

Примена програма вршњачке медијације у нашим школама би могла да допринесе стварању позитивније атмосфере и побољшању услова за одвијање наставних активности. Ученици би могли да добију средство за активно решавање конфликта ненасилним средствима, преузимајући контролу и одговорност за своје понашање.

Да би се омогућило стварање окружења које ће пружити оптималне услове за развој личности, школа би требало да промовише сараднички, а не такмичарски однос између ученика. Ситуација у којој је свако од ученика заокупљен остваривањем сопствених циљева (сакупљање бодова и оцена како би био бољи од других), требало би да буде замењена кооперативним контекстом у коме ученици стичу сазнање да се сарадничким односом могу постићи бољи резултати, уз истовремено уважавање интегритета и интереса других. Програми вршњачке медијације садрже ову едукативну компоненту, јер пружају могућност да на сопственом искуству ученици увиде предности заједничког трагања за разрешењем конфликта.

ЛИТЕРАТУРА

Van Gurp, H. (2002) *Peer mediation: the complete guide to resolve conflict in our schools*. Winnipeg: Portage&Main Press.

Васиљевић, Д. (2008) Васпитни налази и посебне обавезе са посебним освртом на улогу школе. У: Матејић-Ђуричић, З. (ур.) *Поремећаји понашања у систему образовања*. Београд: ФАСПЕР, стр. 359-373.

Gilhooley, J., Scheuch, N. (2000) *Using peer mediation in classrooms and schools: strategies for teachers, counselors and administrators*. Thousand Oaks: Corwin Press.

Deutch, M. (1949) A theory of cooperation and competition. *Human Relations*, 2, str. 129-152.

Johnson, D., Johnson, R. (1974) Instructional goal structure: Cooperative, competitive, or individualistic. *Review of Educational Research*, 44, str. 213-240.

Johnson, D., Johnson, R. (1996) Conflict resolution and peer mediation programs in elementary and secondary schools: A review of the research. *Review of Educational Research*, 66(4), str. 459-506.

Schrumpf, F., Crawford, D., Bodine, R. (1997) *Peer mediation: conflict resolution in schools: program guide*.

Cohen, R. (2005) *Students resolving conflict: peer mediation in school*. Tucson: Good Year Books.

Danica Vasiljević-Prodanović
Irena Stojković

PRACTICAL ISSUES OF PEER MEDIATION IN SCHOOL

Summary

Despite the common understanding that conflict is by definition negative, different theories posit that conflict is a necessary and positive aspect of human development. The way people react in conflict situations is the real problem. Students usually react in two ways: they either avoid confrontation entirely (withdrawal) or deal with it using verbal or physical aggression. Peer mediation programs provide students with means that enable them to resolve conflicts without the use of violence. Peer

mediation is a communication process in which students in conflict work together, assisted by a third, neutral party who facilitates the process and helps them negotiate an agreement. The mediator in this process is their fellow student, trained in peer mediation. Peer mediation programs are now operating in many schools worldwide. The purpose of this article is to present some practical issues in initiation and application of peer mediation programs in schools.

Key words: peer mediation, school, conflict.

Јелена Мићевић-Карановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ТЕОРИЈСКА РАЗМАТРАЊА ОТВОРЕНОСТИ ЗА ИНОВАЦИЈЕ

САЖЕТАК: У раду се теоријски разматрају и анализирају појмови иновација, отворености за иновације, отпор према иновацијама, а потом се даје сажет приказ Теорије ширења иновација, која разматра ове концепте. У раду се истиче значај проучавања иновација као друштвеног процеса, описује се динамика усвајања иновација и истиче које све особине личности и како друштвени статус утичу на динамику усвајања иновација.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: иновација, отвореност за иновације и ширење иновација.

Увод

Рад се теоријски бави проблемом отворености за иновације. Истиче се питање природе иновација као покретача развоја и као продукта радозналост ума. Описује се појам иновације у психологији маркетинга и менаџмента, даје историјски преглед динамике усвајања иновација као и карактеристике иновације неопходне за успешно функционисање тржишта.

Након описивања природе иновације разматра се проблем ширења иновација као друштвеног процеса. Потом се описује појам отпора према иновацијама, појам који је супротан појму усвајања и ширења иновација, а опет појам који је логички и интуитивно повезан са овим појмовима.

На крају овог рада даје се кратак приказ Теорије ширења иновација као једне од најзначајнијих теорија, која објашњава стопу усвајања иновација и даје одговоре на питања зашто стопа усвајања тече у почетку споро, а потом све брже и брже и зашто неко иновацију усвоји одмах чим се појави, а другима је потребно много времена да је прихвате, или је никада не усвоје.

У раду се говори и о критичној маси, о прагу усвајања иновација, о значају чланства у појединим групама, мишљењу вође и о другим сродним појмовима значајним за усвајање иновација.

1. ОТВОРЕНОСТ ЗА ИНОВАЦИЈЕ

1.1. Природа иновација

Маслов (2004) истиче да сваки нови проналазак, свако ново откриће или идеја, ствара метеж у позадини, јер људи који су се удобно уљуљкали у нешто, изненада бивају продрмани у својој удобности, те је јасно зашто се свако велико откриће и било који нови проналазак не прихватају тако лако.

Иновације се најчешће дефинишу као модификација одређеног процеса или творевине. Конкретније, иновације означавају увођење и примену друштвено сврховитих, рационалних и историјски адекватних идеја које су одскора, а чији је циљ усвајање неке промене која је прихваћена, применљива и корисна. Иновације могу обухватити широк распон промена и корекција од материјалних творевина, па све до људског духа. Оне се заснивају на систематском и организованом скоку у непознато, ново и значајно. Иновације мењају систем социјалних односа и зависе од промена. Иновација се не може идентификовати са променом, јер представља побољшање које

је значајно и трајно, које није често, које је у функцији еманципације и које се памти (Коковић, 2000).

У психологији *маркетинга* и *менаџмента*, истиче се да предузећа која не иновирају, рескирају да се угасе, а ако иновирају и доживе неуспех, такође ће се угасити. Ипак, у овим областима психологије, истиче се да је боље иновирати него стајати у месту. Кључ је да се иновирањем управља боље од конкуренције. Процесом иновирања мора се пажљиво управљати као низом процеса који укључује развој идеје, испитивање идеје, развој новог производа и његово оцењивање, пословну анализу, развој прототипа и његово тестирање, контролисану и експерименталну процедуру која пружа могућност тестирања новог производа под актуелним тржишним условима (Котлер, 2003). Хамел (2000) је становишта да иновирање може бити стратешка способност, баш као што је квалитет у појединим компанијама.

Иновирање није ограничено на нове производе или услуге, већ укључује и смишљање нових послова, пословних процеса тј. укључује и нове идеје. У савременом *маркетингу* и *менаџменту* се истиче да свако предузеће треба да има и да преиспита свој индекс иновирања, као дела продаје остварене производима млађим од три године. Традиционалним предузећима је тешко ако њихов индекс иновирања није барем 20 процената, а у индустрији високе моде индекс треба да буде 100 процената да би била успешна (Котлер, 2003).

У раној фази процеса индустријализације потрошачи су непрекидно усвајали нове производе, али од када доминира масовна производња, производи које лансирају фабрике често брзо нестају, јер нису оствариле предвиђен успех. Разлози за то су многобројни, али најзначајнији се вероватно састоје у претераној способности фабрика да произведу иновације у односу на присутну могућност друштвеног система да их прихвати. Нису фабрике увек у стању да уведу иновације у за потрошаче прихватљиве облике. Са друге стране, не могу ни да одбију да иновирају, јер тако ризикују да буду потопљене иновацијама конкурената (Codeluppi, 2002). По Котлеру (Котлер, 1999), то важи посебно за лидерске фабрике којима прете нове фабрике које сматрају иновације основном надом у стабилизацији свог присуства на тржишту. Чак би и лидерске фабрике требале да стварају иновације и по цену да морају да практикују тзв. *аутоканибализацију* – начин да се победе конкуренти тако што нападају прво сами себе. Потрошачи са своје стране (Codeluppi, 2002), нису увек у могућности да прихвате иновације предложене од стране фабрика. Историја иновација са тачке гледишта потрошача, може се подударати у великом делу са развојем индустријског друштва, са историјом технологије током које су нови производи задржавали и имали технологије које су често биле револуционарне у контексту свакодневног живота потрошача, али већ дуго није тако. Потрошач је увек показивао извесну потешкоћу да прихвати, барем на почетку нове производе. Данас, навикнут да живи у условима хиперизбора, променио је своје понашање и постао још селективнији. Дакле, не показује више безусловну спремност према свему што је ново.

Што се тиче историје економије и друштва у последња два века, евидентно је како су иновације донеле потрошачима бројне користи. Наиме, смањиле су цене производње, дакле и цене производа, повећале ниво квалитета, прошириле употребу и додатне употребе многих производа. У суштини, донеле су значајна побољшања квалитета живота индивида (Codeluppi, 2002). Ово не значи, међутим, да процес увођења иновација на тржиште носи искључиво позитивне консеквенце. Евидентне су негативне консеквенце које се односе на загађење животне околине (ту се не мисли само на ефекте производа масовне моторизације), или на психолошко незадовољство у односу на обећање среће које нова добра носе са собом преко реклама (Берман, 1990).

Треба подвући, на пример, како је актуелна тенденција да се умноже производи да би задовољили основне потребе потенцијалних корисника често штетна, те доводи до велике конфузије и неретко не одговара реалним потребама потрошача. Иновација се претежно ограничава само на облик, етикету или на тип форме, али не и на технолошки садржај. У маркетингу и рекламама се наглашава карактер новине који је реално врло мало присутан и који баш због тога ретко функционише (Codeluppi, 2002).

Према Codeluppi (2002), да би иновација могла ефикасно да функционише на тржишту, морају је дефинисати пет следећих карактеристика: *релативна предност*, *компатибилност*, *комплексност*, *опробаност* и *могућност комуникације о иновацијама*. Такве карактеристике, иако различито међусобно повезане, утичу на процес прихватања иновације.

Релативна предност

Релативне предности могу бити функционалне или психолошке. Важно је да су оне опажене као такве и од стране потрошача. Ирелевантно је да ли су реалне, јер су мерне вредности новог производа увек индивидуалне.

Компатибилност

Компатибилност је усклађеност са системом вредности и искуством који потичу из претходних искустава потенцијалних потрошача којима је окренута. Наравно, уколико је она виша, утолико су веће могућности прихватања новог производа.

Комплексност

Комплексност се тиче степена тешкоће која је присутна у разумевању и употреби иновације. Да би се максимализовало прихватање новог производа, тешкоће морају бити што је могуће мање. Правило за производе овог типа је једноставност.

Опробаност производа

Опробаност производа се тиче чињенице да потрошач има тенденцију да лакше прихвати производ који може да проба једном или више пута пре него што одлучи да га уврсти у своје навике куповине. Ово важи пре свега за робу широке потрошње (Cussi i Voffa, 2000).

Комуникација о иновацијама

Комуникација о иновацијама се односи на могућност понуде производа потрошачу да би могао да саопшти друштву своје искуство. Таква могућност чини се посебно важном када су у питању комуникације између чланова персоналног тима.

1.2. Ширење иновација

Ширење идеја, мишљења и производа се односе на *ширење иновација* (Валенте, 1995). Ширење иновација је процес у ком се иновације путем извесних канала комуникације, током времена, распростиру међу члановима који су мање-више отворени за те иновације (Rogers, 1983; Beal i Bohlen, 1985).

Први корак у разумевању проблема ширења иновација био је да се схвати да је ширење иновација заправо друштвени процес у ком индивидуе усвајају нове идеје као резултат разговора са другим индивидуама које су те нове идеје већ усвојиле. Руан и Гросс су нагостили друштвену природу процеса ширења иновација, када су пронашли да су најважнији извори/канални комуникације и ширења иновација били *пријатељи и комшије* (Валенте и Роџерс, 1993).

Историјски, проучаваоци иновација су се сконцентрисали на проблем ширења сматрајући ширењем онај процес којим је иновација у једном временском периоду, саопштена члановима неког друштвеног система. Порекло истраживања тог проблема потиче по Роџерс-у (1979), из немачко-аустријско-британске антрополошке школе, и

пре свега, од запажања француског социолога Тарде (1976, према Codeluppi, 2002), објављених још 1890. године.

Заслуга за истраживање проблема ширења иновација приписује се Роџерс-у (1983, према Codeluppi, 2002), који је проучавао комплексан проблем развоја процеса прогресивног ширења иновација у друштву на временском плану. Да би то урадио, Роџерс је искористио интерпретације статистичке дистрибуције, која на врху има комплетно прихватање иновације и проширио је на пет етапа индивидуалног процеса прихватања новог производа. Те етапе су: упознавање, убеђивање, одлука, имплементација и потврда.

На колективном плану друштвеног процеса ширења иновација, када су типови потрошача у питању, дистрибуција је следећа: *иноватори* (обухватају 2.5% потрошача); следе тзв. *пионири* (чине их 13.5% потрошача); затим *већина прогресивних усвојилаца* (34% потрошача); следи *већина оних који касне* (34% потрошача) и на крају су *они који касне* (16% потрошача). Особе се дакле могу сместити у један или други сегмент на основу тога у ком моменту прихватају нови производ. Први сегмент потрошача показује већу сензибилност према иновативном садржају производа, док су последњи више оријентисани на пажљиву процену производа током процеса одлуке.

1.3. Отпор према иновацијама

Психолози когнитивног усмерења показали су како процес прихватања креће од онога што особа прима од споља, да би га ширила и објашњавају колико је у њој остало на основу сазнања која има, као и на основу стеченог искуства. Индивидуа је изузетно активна и сваки пут када прими неки стимуланс, доживљава поремећај који покушава да регулише да би створила почетну равнотежу.

У случају производа који се представља први пут, ако је он кохерентан у односу на очекивања која поседује индивидуа, производ бива прихваћен и појачава се оно што је већ присутно у свести те индивидуе. Ако је напротив контрадикторан, неопходан је развој процеса „варења“, током којег ће индивидуа покушати да модификује слику коју има о производу и своја очекивања да би их учинила компатибилним. Особа ће сукобити све оно што је претходно регистровала: производ и маркетиншку породицу којој припада; слику марке, конкуренте, итд. Овај процес траје изванредно период, понекад чак веома дуго. Током тог процеса, индивидуа је осетљивија и пријемчивија у односу на поруке тог производа, јер покушава да реконструише сопствену визију и насталу неравнотежу. На крају, може доћи до асимилације и реструктурирања модела који је претходно дефинисан, али чак и до феномена одбацивања. Сматра се наиме, да је потрошач у основи конзервативан, привилегује тенденцију *минималног напора* и *устаљене навике* (Codeluppi, 2002). Катона (1964) је рекао да су процењивање алтернатива, дискусије и консултације са члановима породице и пријатељима, потрага за информацијама у вези са квалитетом производа, размишљања о ценама, модалитети који се не понављају при свакој куповини. Презапослена домаћица не може да нађе времена да се посвети сваки пут промишљеној куповини. Пошто је била задовољна једном марком или продавницом, она појачава своје навике куповине. Понављање онога што се показало као задовољавајуће у прошлости, представља једноставнији начин да се победи тензија и несигурност.

Кампања у суштини развија двоструку функцију. Пре свега, предлаже нова добра, развијајући анксиозност код индивидуе, али у исто време, дозвољава да се та анксиозност елиминише захваљујући употреби језика који је разумљив модерној култури, те говори само у позитивним терминима, саопштава у форми радости и при-

јатности, везује производ са срећним породичним животом и смешта нов производ унутар традиције. Тако, у исто време подстиче индивидуу на промену тј. подстиче је да прихвати нова добра и иновацију, али и обећава да ће индивидуа остати иста.

2. ТЕОРИЈА ШИРЕЊА ИНОВАЦИЈА

Теоретичари и истраживачи ширења иновација, желели су да објасне зашто стопа усвајања (адопције) иновација почиње споро, а онда 10%, 20% или 25% чланова система одједном усвоји иновацију, тако да је у следећем временском периоду усвоје скоро сви чланови. Зато крива усвајања иновације личи на *S криву*.

Теорија ширења иновација се примењује да објасни зашто неко одлучи да иновацију усвоји раније и пре других, а неко касније или никад, и објашњава који значајни фактори утичу на усвајање и став према иновацијама (Rogers, 1983). Ширење иновација се одвија по принципу *ширења заразе*: утицај (*преношење заразе*) *заражене особе* на *незаражену* личним и непосредним контактом. *Ширење заразе* за усвајање или за неусвајање иновације се односи и на питање како особе опажају друге особе и имитирају и њихово понашање које представља усвајање или неусвајање иновације (Валенте, 1995).

На усвајање или неусвајање иновације, поред директних и непосредних веза и комуникација, утицај има и сличност социјалног статуса особа. Burt (1987) сматра да се ширење иновација одвија више кроз структуралну раван, него кроз директне и непосредне односе. Структурална раван тј. структурална једнакост се односи на једнакост или сличност социјалног статуса особа, тако да се особе сличног социјалног статуса и слично понашају према иновацијама – усвајају их или их не усвајају. Ширење иновација преко структуралне једнакости није ништа друго до имитација понашања других који су у сличном социјалном положају. Поред директних веза, непосредне комуникације и утицаја социјалне једнакости, на усвајање или неусвајање иновација, утицај има и положај у групи – популарност или вођство, као и утицај друштвеног система на понашање индивидуе. Када је реч о индивидуалном усвајању новине, говори се о *прагу* усвајања, а кад је реч о друштвеном систему, говори се о *критичној маси*.

Већина досадашњих истраживања се бавила испитивањем прага индивидуа за усвајање или неусвајање иновација, као и испитивањем критичне масе, како би објаснила друштвено понашање, побуне, ширење политичких револуција или јавно мњење (Granovetter, 1987). Испитивачи тврде да су извесни услови неопходни како би се код индивидуе створио праг за усвајање новине, или како би се у друштву створила критичка маса за усвајање иновације.

Праг се заснива на неопходној пропорцији људи који су већ усвојили новину и који утичу и чине особу вољну да је и она усвоји (Granovetter, 1987). Тако је понашање индивидуе, функција понашања других у групи или систему. Постоје индивидуе са ниским прагом усвајања (усвајају новину много пре других) и са високим прагом усвајања (усвајају новину када је велика пропорција других особа у групи или систему усвоји).

Критична маса се дешава рано у процесу ширења иновација и обухвата око 10% до 20% популације која је усвојила иновацију. Сматра се да је то довољан број индивидуа неопходних за даље ширење иновација на остатак друштвене групе или система (Валенте 1995).

По аналогiji са другим наукама објашњава се праг и критична маса. На пример, по аналогiji са епидемиологијом – ширење неке заразе зависи од густине насељености. Тамо где је већа густина, пре ће се зараза проширити. Тако се и ширење иновација од-

вија у социјалној сфери. Поред густине социјалне мреже, на усвајање иновација утичу и особине особа које преносе иновације – њихово искуство, кредибилитет, колико остали у групи или систему имају поверења у њих и сл.

Истраживања којима су допринос дали географи показују да на усвајање иновација утицај имају и просторна даљина и урбаност–руралност средине. *Теорија просторне даљине* показује да се ширење иновација одвија радијално (звездасто) од тачке постанка. Локације близу места постанка брже усвајају новине, док удаљеније локације, то чине касније. Најбрже се усвајају иновације у великим урбаним градовима, а најспорије у руралним, сеоским срединама.

Када је реч о тржишту и економији, сматра се да међузависност корисника мења традиционалне захтеве економије. Међусобна зависност је ситуација у којој индивидуално понашање утиче на одговарајуће понашање осталих индивидуа у систему. Међузависност је најочигледнија у ширењу интерактивних медија као што су телефон, електронска пошта или факс (Markus, 1987). Markus (1990) је истицао значај реципрочне међузависности оних који касно усвајају иновацију са онима који је усвајају раније и обрнуто. Реципрочна међузависност помаже ширењу иновација, нарочито у домену телекомуникација. Први корисници факс-машине били су осујећени немогућношћу да пошаљу факс многим другим индивидуама или пословним партнерима. Што више људи или организација купи факс-машину, то ранијим купцима омогућава да је више користе. Слично је и са телефонима или електронском поштом. Мала је корист од поседовања ових технологија, ако их поседује незнатна или мала група људи. Корист од ширења оваквих иновација имају будући корисници, као и сви они који су иновацију усвојили. Поред тога, шира употреба снижава цене на тржишту (Валенте, 1995). Социолози на Висконсин, проучавали су критичну масу у колективном понашању. Извесни подстреци (на пример чланство у групи) за учешће у колективном понашању могу да произведу да се критична маса раније деси. Прављење популарне ствари од колективног понашања, такође поспешује убрзавање критичне масе.

Krassa (1988) сматра да групе, друштвене мреже и мишљење вођа драстично мењају оквир јавног мњења. Он тврди да што су друштва интегрисанија, доминантно јавно мњење се брже шири и лакше је вођама да утичу на његово формирање.

Истраживања спроведена у циљу испитивања утицаја мас-медија на јавно мњење, тврде да медији утичу преко *два корака*: прво медији утичу на вођу, а онда вођа на своје следбенике.

На ширење и усвајање иновација утиче и опажање дистрибуције јавног мњења (Noelle-Neumanna, 1984). Индивиде могу да подрже неку нову идеју, мишљење или нови производ ако опаже да су друге особе то већ усвојиле, тј. да се конформишу. То опажање може да их учини сигурним у изражавању својих идеја, мишљења у прихватању нових производа.

Хербиг, заинтересован развојем и ширењем иновација, сматра да су национално-културне карактеристике повезане са стварањем и са ширењем иновација. Поред утицаја етноцентризма, истиче да на време усвајања иновација утицај има и познавање страних језика. Хербиг сматра да су национализам и непознавање страних језика препреке за усвајање иновација, нарочито оних које долазе из иностранства, јер националиста према њима има генерално неповерење (Maitland, 1998).

Критика коју је неопходно формулисати према *Теорији ширења иновација*, односи се на покушај да се дефинишу општи закони без прављења разлика међу различитим категоријама иновација. Затим, не прави се разлика када су у питању индивидуалне карактеристике потенцијалних усвојилаца, тј. не одређују се и не изучава-

ју варијанте психо-социјалних карактеристика, црта личности, оријентисаности ка промени, нивоа културе, стила живота или друштвених вредности које поседују они који иновације усвајају или их не усвајају (Codeluppi, 2002).

Теорија ширења иновација и *Теорија модела мрежа*, међусобно се допуњују преко 30 година. Ширење иновација се одвија међу индивидуама друштвеног система и индивидуама у друштвеној мрежи. *Мрежа комуникације* одређује колико ће се брзо иновација ширити, као и време када ће је индивидуе усвојити. Друштвена структура – *ко комуницира са ким*, одређује брзину ширења утицаја, идеја и производа (Валенте, 1995).

Релациони модел мреже ширења се одвија када интерперсонални утицај тече директним везама. Овај *Модел мреже ширења* истиче да директни контакти међу индивидуама утичу на ширење иновација. Постоје четири типа утицаја: мишљење вође, чланство у групи, густина мреже и изложеност мрежи.

Мрежа је образац пријатељства, саветовања, комуникације, подршке која постоји међу члановима друштвеног система. Мреже се могу конструисати захтевањем од испитаника да наведу друге са којима комуницирају. Добијени подаци могу да буду представљени графички – даје се приказ ко са ким комуницира (социограм), или се графикон може преточити у матрицу.

Основне претпоставке ширења биле су да се израчуна колико пута је особа изабрана (номинована) од стране других, као партнер у мрежи, а ова вредност се корелирала са иновативношћу, мерено временом адопције (усвајања новине). Број избора тј. номинација, доноси грубу слику мере колико је индивидуа интегрисана у групи, а указује и на постојање вођа (лидера) у групи.

Мишљење вође

Мишљење вође (*opinion leadership*) је први и најснажнији *Модел мрежа ширења*. У том моделу користе се номинације да би се одредило ко се у друштвеном систему посматра као вођа. Мишљење вође се дефинише као мишљење оних индивидуа које су највећи број пута изабране у поступку избора (номинације) и имају велики утицај на стопу усвајања иновација. Уочено је да лидери раније усвајају иновације и делују на следбенике да их и они усвоје (на њих претходно делују мас-медији, према тзв. *xипотези два корака*). Уопштено, индивидуе тј. следбеници, чекају док најутицајнији чланови групе не усвоје иновацију. Након што лидери усвоје иновацију, ризик и неизвесност се смањују и следбеници је лакше усвајају.

Многи се слажу да су они који примају много номинација утицајнији и да се понашају као модел за остале. Управо они и опажају у својој околини нове идеје, мишљења и производе и раније их усвајају. Исто тако, индивидуе које раније усвајају иновације могу бити опажане као прогресивније у односу на остале и као пожељни партнери у комуникацији. Више се бирају и они са вишим социо-економским статусом, а виши социо-економски статус и јесте повезан са ранијом адопцијом иновација.

Иако је мишљење вође груба мера повезаности, за индивидуе у групи, ипак показује колико су особе активне у комуникацији са осталима у друштвеном систему. Високо повезане индивидуе примају информације и утицаје раније него мање повезане.

Поједине студије су показале да маргиналне групе усвајају иновације раније (Besker, 1980). Мензел је сматрао да су маргинализовани чланови ослобођени друштвених норми и стога отворенији за усвајање иновација. Заправо, иновације по дефиницији се опажају као конфликтне или у супротности са постојећим конвенцијама, те их као такве теже усвајају они интегрисани који поштују друштвене норме.

Касније студије су показале да оне неизвесније и ризичније иновације пре усвајају маргинализоване, а оне друштвено корисне, које су у складу са нормама друштва и прогресивне, пре усвајају интегрисани (Валенте, 1995).

Чланство у групи

У неким групама или културама усвајање нових идеја, мишљења или производа је знак модерности која је високо вреднована, док се у другим групама или културама, вреднује оно што је традиционално.

Индивиде које су међусобно повезане у групи више размењују информације, тако да у сусрету са новим производом или идејом имају сличнија опажања или мишљења. Зато се очекује да ће индивиде у истој групи имати исто или слично време усвајања иновација. Ово је нарочито тачно за иновације које су високо међусобно зависне као што су, на пример, електронске комуникације.

Чланство у групи повећава социјални притисак на индивидуу да усвоји иновацију да би цела група имала корист. На пример, ако је индивидуа у радној групи која је одлучила да користи електронски систем комуникације, онда ће индивидуе бити под снажним притиском да и оне то усвоје или пак, да напусте групу. Али, индивидуе су истовремено чланови већег броја група, тако да је тешко утврдити сличност времена адапције иновације ако чланови припадају већем броју других група.

Иzolовани чланови су они који нису повезани са осталим члановима групе. Изоловани би требало касније да усвајају иновације, јер не комуницирају са осталима те су мање свесни информација које круже у мрежи. Они теже долазе и до позитивних искустава оних који су усвојили иновацију, а и добијају мању социјалну подршку за усвајање иновације.

Густина мреже

Густина личне, непосредне мреже је степен међуповезаности чланова. Густину личне мреже чине бројне везе међу људима који се бирају као партнери у комуникацији. Густина мреже се односи и на интегрисану и затворену мрежу, где чланови међусобно интензивно комуницирају.

Индивиде са густом мрежом не примају много спољашњих информација, осим рестриктивних информација која циркулишу у групи (Danowski, 1986). За разлику од интегрисане – затворене мреже, радијалне – отворене мреже су имале раније време усвајања иновација (испитаници се нису међусобно бирали, већ су бирали и оне ван личне, непосредне мреже комуникације). Тако, они са личном густином мреже (у интегрисаној, затвореној личној мрежи), имали су касније време усвајања иновације, а они са великом друштвеном густином мреже (у отвореној, радијалној друштвеној мрежи), имали су раније време усвајања иновације (Валенте, 1995). Велики број комуникација у друштвеној мрежи олакшава усвајање иновација и олакшава утицајима и информацијама да стигну до корисника и повећава вероватноћу да чују раније за иновацију.

Лична изложеност мрежи

Лична изложеност мрежи је степен колико је индивидуа изложена иновацији кроз своју личну мрежу. Индивидуалан утицај је вредност изложености коју индивидуа прима преко обрасца интеракције у мрежи. Модели индивидуалног утицаја, сматрају да индивидуе одлучују на основу информација које примају од оних индивидуа којима су изложени (Rice, 1993). Често лична повезаност у друштвеном систему утиче на усвајање иновација. Повезаност је број других особа у друштвеном систему са којима

је индивидуа повезана неким релацијама. Повезаност мери колико је индивидуа изложена иновацији у односу на оне који су је усвојили. Ако је особа повезана са другима који су усвојили иновацију, њена изложеност је висока и обрнуто.

Лична мрежа изложености је мера директног утицаја оних који су иновацију усвојили. Насупрот овом директном утицају, изложеност друштвеној мрежи представља окружење индивидуе онима који су усвојили иновацију. Они усађују особи веру да је адопција иновација норма за ту индивидуу. Без обзира на понашање друштвеног система као целине, индивидуа је окружена другима који су усвојили иновацију (Валенте, 1995).

Структурални модел мреже ширења претпоставља да је ширење иновација у функцији позиције индивидуе у друштвеној мрежи (Валенте, 1995). Овај *Модел мреже ширења* се заснива на неколико мера: снага слабих веза, централност, позициона једнакост, структурална једнакост.

Снага слабих веза

Granovetter (1983) сматра да *Теорија снаге слабих веза* није искључиво *Теорија ширења*, већ је пре *Теорија модела мреже ширења*. Претпоставио је да слабе везе међу индивидуама служе као мостови да би се придружиле и повезале неповезане групе или подгрупе.

Слабе везе повезују иначе неповезане друге групе. Без тих слабих веза ширење иновација би било осујећено неповезаним групама и утицајима на њих. Granovetter је сматрао да када се иновације усвоје, слабе везе су неопходне за њихово ширење на остатак система, и да не утиче само маргиналност (раније усвајају контроверзне или ризичне иновације), или централност (раније усвајају друштвено прихватљиве), на ширење иновација. Милграм је конструисао и анализирао социограм средњошколске омладине и установио утицај слабих веза на понашање. Ипак, емпиријска анализа улоге слабих веза у ширењу иновација није урађена.

Централност

Раније споменут значај лидера на усвајање, убрзавање или успоравање усвајања иновација, само је упрошћен модел улоге централности у ширењу иновација.

Централна блискост (Freeman, 1989) је степен колико је индивидуа близу другим индивидуама у мрежи. Индивидуа са високом централном блискошћу досеже брже до других у мрежи, кроз неколико *посредника* (они који леже *на путу* ка другима). Тако се централна блискост понаша као брзи проводник за иновацију, јер је способна да брзо рашири информацију и тако утиче на друге да разматрају иновације.

Централност мреже је степен у којем су везе у графикаону концентрисане, груписане у једној индивидуи или у групи индивидуа. Централност мреже садржи неколико чланова који су место контаката, док *децентрализована мрежа* садржи везе које се шире међу многим другим члановима мреже. Централизоване мреже имају брже време ширења у усвајању иновација, јер када једном централизовани чланови усвоје иновацију, она се онда брже шири на остатак система. У децентрализованој мрежи је потребно више времена да иновација досегне до сваког у мрежи.

Централност мреже подразумева постојање комуникације засноване на неколико индивидуа. Када је иновација представљена, чланови система чекају да виде шта ће лидери, централни чланови да ураде. За релативно прогресивне и корисне иновације, рано усвајање иновације централних чланова убрзава ширење.

Позициона једнакост

Позициона једнакост је мера колико су две индивидуе сличне у својим везама са другима у мрежи. Мера позиционе једнакости смањује мрежу на сет позиција тако што две индивидуе које имају исти сет веза са осталима у мрежи заузимају исту позицију. *Теорија ширења иновација* сматра да индивидуе посматрају понашање оних који су на истој равни и на њих утичу они који су им слични. Индивидуе на истој позиционој једнакости усвајају иновације у скоро исто време, а индивидуе на различитим позицијама би требале да усвајају иновације у различитим периодима.

Структурална једнакост

Структурална једнакост је мера у којој особе заузимају исту позицију у друштвеном систему (Burt, 1987). Индивидуе које заузимају исту позицију посматрају понашање других на тој позицији, те тако могу да усвоје иновацију у отприлике исто време, имитирајући понашање других са којима су структурално једнаки.

Модел прага ширења су развијени да би објаснили како се одвијају и шире колективна понашања, као што су побуне, штрајкови, гласање или ширење иновација.

Granovetter (1987) је иницирао истраживање прага у ширењу иновација претпоставивши да јединке нису хомогене у степену у ком на њих утиче друштвени систем. Другим речима, индивидуе се разликују у степену у којем на њих утиче понашање других у друштвеном систему. На пример, неке индивидуе учествују у неком покрету, у побуни или штрајку, када је тек неколико особа узело учешће, док неке друге чекају да се скоро сви прикључе како би се и оне прикључиле.

Модел прага уопштено претпостављају да се индивидуе разликују у прагу прихватања иновација и да постоје индивидуе са ниским (рано усвајају иновацију, неопорни су на иновацију), са средњим или високим прагом (касно усвајају иновацију, веома су отпорни на иновацију).

Степен у којем је индивидуа под утицајем других људи у друштвеном систему је индивидуални праг, а може се дефинисати и као неопходан проценат чланова групе који су усвојили иновацију, да би је и индивидуа усвојила (Granovetter, 1987).

Granovetter је изнео низ примера како би објаснио праг ширења иновација описујући штрајкове, миграције, гласање на изборима и сл.

Индивидуални праг је функција личних или социјалних фактора који се комбинују да би одредили колико људи у друштвеном систему треба да усвоји иновацију пре него што и одређена индивидуа пожели да је усвоји.

Rice и сарадници (1990) су утврдили да постоји корелација између међусобне повезаности индивидуа у групи, са временом усвајања (адопцијом) електронског система комуникарања (међусобно повезани су имали слично време усвајања).

Мрежа прагова се у претходним теоријама и схватањима, углавном посматрала као статична, са статичним утицајем на усвајање иновација и да на оне који су потенцијални усвојоци иновација, делује увек исти проценат људи који су усвојили или нису усвојили иновацију, те и да се друштвена мрежа није мењала током времена (Валенте, 1995).

Модел мреже прага претпоставља да велику улогу у усвајању иновација има и опажање оног ко иновацију усваја, као и неизвесност или ризичност коју усвајање иновација евентуално има. Опажање се односи и на опажање искуства оног ко је иновацију усвојио, док неизвесност или ризичност могу да одврате индивидуу од усваја-

ња иновације, да би о њој мало више сазнала. Опажање и разматрање неизвесности и ризика су мере динамичког квалитета мреже.

Доходак, као варијабла, високо је повезан са временом усвајања иновације (са раним усвајањем иновације). Они са вишим примањима мање рескирају ако на пример, улажу новац у нову опрему. Доходак не чини људе ранијим усвојоцима, самима по себи, него су иновације за њих приступачније, а приступачнији су им и нови извори информација, него што су онима са мањим изворима прихода, код којих је усвајање неких нових производа и технологија ризично (Валенте, 1995).

Фактор високе цене неког производа може да успори усвајање иновација, док снижавање цена, добра понуда и медијска кампања, могу да је убрзају.

Критична маса је мера минималног броја учесника неопходних да би се одржао процес ширења иновација. На пример, у некој побуни, критичну масу чини довољан број људи који би осигурали ширење тог покрета (Валенте, 1995).

Закључак

Рад је покушај да се на систематичан начин представи појам отворености за иновације, као и да се прикажу појмови сродни овом појму. Теоријско проучавање појма отворености за иновације даје добру основу за њено емпиријско проверавање по угледу на поједина досадашња истраживања, као и имајући у виду актуелност појединих иновација, било да су идеје, мишљења или производи у питању. Рад може да послужи као добро упориште даљих теоријских расправа и емпиријских истраживања, имајући у виду дух времена конкретног истраживача, природу саме иновације, као и психолошки или интердисциплинарни аспект приступа самог аутора.

ЛИТЕРАТУРА

- Beal, G.M. i Bohlen, J.M. (1985). *How farm people accept new ideas*. Ames, IA: Cooperative Extension Service.
- Becker, M.H. (1980). Sociometric location and innovativeness: Reformulation and extension of the diffusion model. *American Sociological Review*, 35,
- Berman, R. (1990). *Publicita' e cambiamento sociale*. Milano: Angeli.
- Burt, R.S. (1987). Social contagion and innovation: Cohesion versus structural equivalence. *American Journal of Sociology*, 92, (str. 1287-1335).
- Codeluppi, V. (2002). *Le tendenze del Marketing*. Milano: Universita IULM.
- Cusi, A. i Boffa, M. (2000). *Un brand globale nel mercato Italiano*. Milano: Peliti Associati – Lupetti.
- Danowski, J.A. (1986). Interpersonal network structure and media use: A focus on radiality and non-mass media use. U: G. Gumpert i R. Cathcart (Ur.), *Intermedia* (str. 168-175). New York: Oxford University Press. (str. 267-282).
- Freeman, L. (1989). Centrality in social networks: Conceptual clarification. *Social Networks*, 1, (str. 215-239).
- Granovetter, M. (1987). Threshold models of collective behavior. *American Journal of Sociology*, 83, (str. 1420-1443).
- Hamel, G (2000). *Leading the Revolution*. Boston: Harvard Business School Press.
- Katona, G. (1964). *L' uomo consumatore*. Milano: Etas Compass.
- Кокловић, Д. (2000). *Социологија образовања: друштво и едукацијски изазов*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду.
- Котлер, Ф. (2003). *Маркетинг: појмовник од А до З, 80 појмова које сваки менаџер треба да зна*. Нови Сад: Адизес.
- Kotler, P. (1999). *Il marketing secondo Kotler*. Milano: Il sole 24 ore.
- Krassa, M.A. (1988). Social groups, selective perception, and behavioral contagion in public opinion. *Social Networks*, 10, (str. 109-136).

- Маслов, А. (2004). *Психологија у менаџменту*. Нови Сад: Адизес.
- Maitland, C. (1998). Global Diffusion of Interactive Networks. U: C. Ess i F. Sudweeks (Ur.), *Proceedings Cultural Attitudes Towards Communication and Technology* (str. 268-286). Australia: University of Sydney.
- Markus, M.L. (1987). Toward a »critical mass« theory of interactive media: Universal access, interdependence and diffusion. *Communication Research, 14*, (str. 491-511).
- Markus, M.L. (1990). Toward a »critical mass« theory of interactive media. U: J. Fulk i C. Steinfield (Ur.), *Organizations and communication technology* (str. 194-217). Newbury Park, CA: Sage.
- Noelle-Neumann, E. (1984). Turbulences in the climate of opinion: Methodological applications of the spiral of silence theory. *Public Opinion Quarterly, 40*, (str. 143-158).
- Rice, R.E. (1993). Using network concepts to clarify sources and mechanisms of social influence. U: W.D. Richards i G.A. Barnett (Ur.), *Progress in communication sciences*, Vol XII. (str. 44-62). Norwood, NJ: Ablex.
- Rogers, E.M. (1983). *Diffusion of innovations*. New York: Free Press.
- Valente, T.W. (1995). *Network Models of the Diffusion of Innovations*. Hampton Press.
- Valente, T.W. i Rogers, E.M. (1993). *The rise and fall of rural sociological research on the diffusion of innovations: The Ryan-and-Gross paradigm*. Paper presented at the annual meeting of the Midwest Sociological Society, Chicago, IL.

Jelena Mićević Karanović

THEORETICAL ANALYSIS OF THE OPENNESS TO INOVATION

Summary

This article offers a theoretical analysis of the ideas of innovation, openness to innovation, resistance to innovation, and also a concise review of the Innovation diffusion theory which examines all of these concepts. The article emphasizes the importance of studying innovations as a social process, describes the dynamics of adopting innovations and declares how personal traits and social status influence the dynamics of adopting innovations.

Key words: innovation, openness to innovation and the innovation diffusion.

Јасмина Арсенијевић¹

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ДУХОВНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА²

САЖЕТАК: Почетком двадесетог века истраживања о људској интелигенцији постала су предмет великог интересовања. Осим знања о рационалној интелигенцији, осамдесетих година јавиле су се назнаке о постојању више врста интелигенција (мултипле интелигенције), чему је, десетак година касније, резултовало схватање о постојању емоционалне интелигенције. Недавна неуролошка, психолошка и антрополошка истраживања људске интелигенције пружају доказе о постојању још једне врсте: духовне, за коју многи сматрају да представља врхунску и коначну интелигенцију која детерминише оне особине људи које их деле од машина и животиња: осећај за смислом, вредностима, креативност и способност мењања ситуација у којима се налазе. У овом раду биће речи о основама појма духовне интелигенције, њеном значају за људски развој, разликама између емоционалне, рационалне и духовне интелигенције и научним доказима о њеном постојању. У раду су примењени методи анализе садржаја доступне домаће и стране литературе, историјски метод, метод класификације, метод дескрипције, компаративни метод и метод анализе и синтезе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интелигенција, духовна интелигенција, емоционална интелигенција, рационална интелигенција, људски мозак, неуронски процеси, мишљење.

Увод

Године 1995. Даниел Големан (Goleman, 1995), истакнути научник и предавач на универзитету Харвард и уредник часописа *Психологија* (енг. – *Psychology*), популаризовао је многа истраживања психолога и неуролога о емоционалној интелигенцији објављивањем истоимене књиге, чији је утицај на каснији развој ове дисциплине постао изузетно значајан. Пет година касније Дана Зохар (Danah Zohar) и Јан Маршал (Ian Marshall), еманципована научница квантне физике и филозофије и истакнути психотерапеут, објавили су књигу *Духовна интелигенција*, која проширује спектар интересовања уводећи нови, подједнако важан појам, при том не негирајући значај и постојање емоционалне интелигенције (Zohar, Marshall, 2000). Обе књиге су на особен начин отвориле нове правце истраживања који се и данас устоличују и константно доприносе бољем схватању људске психе, а која су настала изразитим повећањем научног интересовања за људску интелигенцију још почетком 20. века. Коefициент емоционалне интелигенције (EQ) постаје једнако познат као и коефициент рационалне интелигенције (IQ), па се као фактор који затвара круг јавља и коефициент духовне интелигенције (SQ – енг. *Spiritual Quotient*), који истина, као најмлађи, за разлику од својих претходника још није доживео толику популарност. У сваком случају, научна и стручна јавност се слаже о постојању и значају других типова интелигенције, осим рационалне, и њиховој улози у социјалној интеракцији и духовном развоју људи. Основни аргумент у корист недовољности рационалне интелигенције, јесте истраживање успешности чланова Менсе, које је спроведено још осамдесетих година прошлог века, и које је показало да висок коефициент реакционалне интелигенције, који

¹ У оквиру пројекта научни сарадник бр. 41 Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду.

² Овај рад настао је као резултат научноистраживачког пројекта бр. 47020 „Дигиталне медијске технологије и друштвено образовне промене“, у пројектном циклусу од 2011. до 2014. године, финансираног од стране Министарства за науку и технолошки развој Србије.

је дуго година сматран као најбољи показатељ људских умних способности, нужно не подразумева успех у животу појединаца.

Следбеници ових појмова су многобројни, укључујући превасходно примену емоционалне интелигенције у лидерству (Големан, 2004), у послу (Големан, 2000), организационој култури, родитељству и партнерским односима (Никић), социјалну интелигенцију (Големан, 2007), емоционалну алхемију (Бенет-Големан, 2007) као и духовни капитал (Зохар, Маршал, 2008).

Особен печат ових књига је у примени знања о емоционалној и духовној интелигенцији у науци о управљању. Менаџмент се, будући да је интердисциплинарна и великим делом друштвена наука, ослања на учења о психологији и примењеној психологији. Познавање психе људи је у основи управљања (познавања њихових мотиватора, модела понашања, стилова личности, очекивања, реаговања итд.) од непроцењиве важности, било да су у питању купци, сарадници, запослени, добављачи, инвеститори, надређени, подређени или лидери (Арсенијевић, Андевски, 2010). Даље, неопходност поседовања емоционалне и духовне зрелости код лидера (Арсенијевић, 2006) и, надам се, емоционалне и духовне интелигенције постаје нови логичан корак. „Једна од најзначајнијих карактеристика лидера је да су неуморни покретачи промена и да се ефективно боре против отпора променама који се јављају код запослених, охрабрујући их“ (Арсенијевић, 2007а). Високи коефициент емоционалне и духовне интелигенције мора бити одлика добрих лидера, јер они представљају кључну личност у организацији која утиче на понашање следбеника и креирање организационе културе и климе, креирање визије и мисије организације. *Потребно је пре свега управљати собом да би се управљало другима.* Управо тако се јављају нова, једнако запажена и утицајна дела истих аутора: *Емоционална интелигенција у лидерству* Данијела Големана (2004) и *Духовни капитал* Дане Зохар (2008).

У овом раду биће речи о основама појма духовне интелигенције, њеном значају, разликама између ње, емоционалне и рационалне интелигенције и научним доказима о њеном постојању. Питања емоционалне интелигенције, примене емоционалне или духовне интелигенције у лидерству и другим доменима и сл. сувише су обимна да би била обухваћена овим радом. На таква питања даће се одговори у неким будућим радовима.

Три типа интелигенције

Недавна истраживања из области психологије, антропологије и неурологије показала су да човек, за разлику од осталих врста на овој планети, располаже трима типовима интелигенције: рационалном (IQ), емоционалном (EQ) и духовном (SQ). Прву дефиницију EQ дали су Петер Саловеј (Peter Salovey) и Џон Мајер (John Mayer) (Саловеј, Мајер 1990), а пет година касније је Дајинел Големан објавио бестселер популарне психологије о емоционалној интелигенцији. Зачеци овог концепта датирају још у теоријама о постојању више врста интелигенције – интраперсонална и интерперсонална интелигенција (Гарднер, 1983).

Познато је да нам *рационална интелигенција* помаже да решимо логичке или стратешке проблеме, размишљамо аналитички, у оквиру датих правила, образаца, корак по корак, линеарно. Рационалну интелигенцију поседују и компјутери, за које је карактеристично серијско повезивање података. *Емоционална интелигенција* је присутна код виших сисара и омогућава јединки да правилно процени у каквој се ситуацији тренутно налази и да се сходно томе и понаша. Она нам омогућава да будемо свесни својих и туђих емоција. Емоционална интелигенција обезбеђује способност одржавања везе између емоција и мишљења, употребе емоција како би се олакшало расуђивање

и интелигентног расуђивања о емоцијама (Мајер, Саловеј 1990). Најпознатији модел емоционалне интелигенције дао је Големан (1995) и обухвата пет димензија: свесност о себи, управљање собом, самомотивација, емпатија и социјалне вештине. Емоционална интелигенција, такође, омогућава препознавање образаца и грађење навика. Она ипак, и даље омогућава делање само у постојећим, задатим оквирима, унутар ситуација које су актуелне.

Оно што интегрише ове две интелигенције у предност коју има човек је духовна интелигенција – SQ. Вештачка интелигенција располаже високим IQ: функционишу готово без грешке унутар задатих система савршено познавајући правила које у њему важе; виши сисари поседују висок EQ: имају осећај за ситуацију у којој се налазе и инстинкт како да прикладно реагују. Ни рачунари ни животиње, ипак, не излазе ван домена задатих система, функционишући у њима и не питајући се зашто уопште та правила или ситуације постоје, ко их је наметнуо и како би могла бити промењена. Оно што људска бића разликује јесте способност креативности и иницијатива за променом тих ситуација и правила која у њима важе – а то им заправо омогућаје *духовна интелигенција*. Присуство SQ људима даје осећај моралности, система вредности, емпатије, али и разумевања када саосећање има својих ограничења. Човекова потрага за смислом и вредностима, човекова могућност да мења ситуације у којима се налази, његова имагинација визије живота, истрајност и мотивисаност у тешким тренуцима, елементи су које омогућава његова духовна интелигенција. Духовна зрелост даје људима способност да свој живот ставе у шири контекст, да се уздигну изнад уских оквира свакодневног живота и рутине која их обузима.

Хауард Гарднер (Howard Gardner) је у својој књизи *Вишеструке интелигенције* (Гарднер, 1993), тврдећи да IQ тестови не узимају у обзир пун опсег људске интелигенције и да сваки појединац има властите снаге и слабости које обликују димензије вишеструке интелигенције, спецификовао постојање седам врста интелигенције: визуелно-просторна интелигенција, музичка, вербално-лингвистичка, логичко-математичка, интерперсонална, интраперсонална и телесно-кинестетичка интелигенција. Гарднер је чак у својим каснијим радовима додатно идентификовао још две димензије људске интелигенције. Дана Захар и Јан Маршал (Зохар, Маршал, 2000) са друге стране, сматрају да је могуће да се све те људске интелигенције повежу са једним од три основна неуронска система у мозгу. Тако различите интелигенције представљају варијацију основних IQ, EQ и SQ и њихових повезаних неуронских распоређивања.

У најбољем случају ове три интелигенције су заступљене у једном појединцу равнмерно, па делују, потпомажу и оснажују једна другу. Ови случајеви су, ипак, ретки и углавном је доминантан само један или два типа интелигенције. Недостатак или закржљалост само једног типа интелигенције има различите импликације. Извесно је да ниједно од стања није коначно, већ да је подложно променама и кориговању. Свака од ове три интелигенције може се повећати; свака се може и смањити. Последице повећања рационалне интелигенције на рачун духовне, на колективном нивоу целог развијеног друштва, ригорозне су и забрањивајуће. Порука која се може извући је забрањивајућа, а Дана Зохар и Јан Маршал су покушали да популаризацијом својих и туђих истраживања допринесу едукацији и освешћивању шире популације.

Потреба за развојем духовне интелигенције

Врло често се предности огромног технолошког прогреса, модернизације и индустријализације друштва оспоравају високим стресом који је овим проузрокован, а који се све више јавља код људи који обављају просечне послове. Као узрок, заправо се наводи изузетно брз ритам промена, које се уводе у свакодневни живот, а које људска

психа није у стању да прати и да им се адаптира. Духовна криза приписује се расту и развоју друштва, при том, апстрахује се чињеница да је ова духовна криза и отупелост настала као последица све већег смањења оне човекове компоненте која га понајвише издваја од других врста на овој планети: духовне интелигенције. Дана Зохар и Јан Маршал у књизи *Духовна интелигенција* спајају концепте модерне западне психологије са источњачким религијама и многим филозофским правцима. Оно што их повезује је тежња целовитости и интеграцији ума и тела, а са друге стране, оријентација ка средишту, извору Бића и енергије, као избавитеља из клопке садашњице и просветитеља за будућност.

Култура западног света је култура гомиле (Зохар, Маршал, 2000). Све више човек губи индивидуалност и добија укалупљени модел модерне личности. Медији намећу становишта и вредности које су ретко исправне, јер су превасходно подложне профитабилности. Западна култура, чијим стопама иде и наша, духовно је отупела култура. Конформизам који преовладава у масама не дозвољава критичко мишљење, не омогућава експресију једне од битнијих компоненти духовне интелигенције: дисциплинарну независност. Већина личности постоји само у оквиру свог его слоја, механизма помоћу кога се личност хвата у коштац са светом, маске која се презентује спољашњости; улоге које се играју у животу. Овај его слој махом је одсечен од средишњег дела личности, допуштајући личности да се тотално трансформише у свој површински слој склон играњима и позирањима. Фројд (Sigmund Freud) заступа мишљење да се човек налази у клопци, тако што „беспомоћни его одоздо гурају мрачне силе инстинкта и агресије из ида, док га одозго притискају немогућа очекивања суперега“ (Фројд, 1923). Човек постаје зависан од реакција и мишљења других. Велики број људи подложен је форми, изгледу, док суштина често остаје запостављена. Отуда масовни осећај отупелости и празнине.

Парцијалан и детерминистички поглед на свет, као наслеђе индустријске револуције и промене парадигме пословања и производње са занатске на специјализовану, сегментисану и масовну, духовно отупљује, такође. Великим делом одговорност носе и многи образовни системи који фаворизују посебно изучавање различитих предмета, ретко их повезујући и давајући им неки целовити и заједнички контекст. Ово потпомажу и атомизам и научни објективизам који су били актуелни у прошлом веку. Духовна заосталост друштва се управо рефлектује у недостатку интегришуће силе и масовном осећању празнине и усамљености. Дана Зохар и Јан Маршал истичу да ова појава као последице има учестала самоубиства у модерном друштву, а која су достигла размере епидемија, нарочито међу младима.

Када се узме у обзир да је управо заслугом духовне интелигенције човек и стигао на место где се тренутно налази (духовна интелигенција му је омогућила да се разликује од животиња и да прилагођава услове живота својим потребама), заиста делује парадоксално да њено одсуство имплицира човекову кризу и дезинтегрисаност у клопци коју је сам себи наметнуо. Али, реалност је управо таква: наизглед превише сложена да би се човек окренуо оном кључном у себи – духовности. „Тако се ново, глобално, информатички засновано, постиндустријско друштво назива и друштвом знања или друштвом које учи, где се јасно помера задовољење нижих потреба на више – учење и знање. Процењује се да ће у будућности парадигма друштва знања бити смењена парадигмом друштва које ће се заснивати на етици и естетици“ (Арсенијевић, Андевски, 2010). Будућа ера, коју називамо добом знања, већ је закуцала на врата многих развијених земаља и извесно је да ће укључивати и духовност. Ова ера заправо представља нови стадијум људског развоја, у коме људско друштво, захваљујући великим научним и технолошким достигнућима, већи део своје енергије може посветити остваре-

њу виших потреба (самоостварење), а не нижих (физиолошке и сигурносне потребе)³ (Maslow, 1954). Нова ера укључиваће уметност, лепоту и духовност.

Појам духовне интелигенције

Схватање суштине сва три типа интелигенција мора се ослањати на схватању различитих мисаоних система мозга и њихове неуронске организације, као најсложенијег органа у људском телу. Интелигенција је одређена и генерисана од стране мозга и његових нервних наставака у телу. *Први тип* неуронске организације омогућава човеку да се бави рационалним, логичким правилима – *везаним мишљењем*, тј. да поседује *IQ*. *Други тип* омогућава *емотивно мишљење*: асоцијативно, засновано на препознавању образаца, везано навиком, тј. омогућава *EQ*. *Трећи тип* нам пружа могућност да се бавимо *креативним, увиђајним мишљењем*, посредством кога човек трансформише своје раније мишљење и поставља оквире за нова, тј. представља *SQ*.

Духовна интелигенција нема много везе са оним што се подразумева под духовношћу. Човек може упражњавати медитацију, реики, чи-гонг и друге источњачке духовне технике, читати књиге о духовности; али то нужно не значи да је он духовно интелигентан. Помена духовности често се повезује и са религијом, па постоје многе предрасуде да је духовна интелигенција она која се јавља примарно код религиозних људи. *SQ* није нужно повезан са религијом.⁴ Конвенционална религија представља скуп норми, вредности, правила и веровања која су постављена од стране трећег лица, а не оног ко у њих треба да верује – те су наметнута споља. *SQ* представља унутрашњу, урођену способност људске психе, развијану милионима година, која мозгу омогућава да пронађе и употреби смисао у решавању проблема. Помоћу ње људи не само да препознају постојеће, већ и креативно откривају нове вредности. *SQ* се не темељи на постојећим вредностима, наметнутим споља (као у конвенционалној религији), уместо тога он ствара могућност да уопште учачамо и имамо одређене вредности. Кроз целокупан развој људске цивилизације, свака култура је изграђивала сопствени систем вредности на коме је темељила своја веровања и религије. Помоћу *SQ* људи конституишу и постављају вредности, без обзира на специфичности њихове културе. *SQ* због тога претходи било којем облику религијског израза који би могао бити развијен на основу тих вредности. *SQ* чини религију могућом, али се не ослања на њу.

Структуре личности

За разлику од Фројда који је идентификовао појмове ега, суперега и ида (Фројд, 1923), Дана Зохар и Јан Маршал тврде да постоје средишњи (асоцијативно несвесно) и унутрашњи слој (јаство) искуственог дела личности: его слој, асоцијативно несвесно и унутрашњи слој (Зохар, Маршал, 2000).

Средишњи слој је повезан са паралелним неуронским мрежама, а функционише преко тела и емоција. У њему почивају навике, асоцијације и традиције. Будући темељ емоционалне интелигенције, у њему је смештено наше лично несвесно, за њега је карактеристично паралелно, асоцијативно мишљење.

Јаство представља темељ сваког бића и коначни извор енергије који постаје свесни и несвесни ум. У многим религијама оно представља Бога, Биће или Извор. Јунг (Carl Gustav Jung, 1959) га назива *Колективно несвесно*, а Пауло Коелхо (Paulo Coelho) *Душом света у Алхемичару* (Коелхо, 1993). Под било којим именом, оно представља

³ Говори се о теорији људских потреба чувеног психолога Абрахама Маслоуа.

⁴ У прилог томе стоје истраживања, рецимо, психолога Гордона Олпорта (Allport G., 1967) која су показала да више људи доживљава религијска искуства изван граница превладавајућих верских институција него унутар њих.

језго личности, религију у једном бићу⁵. Упознавање средишњег дела личности, у ствари, значи просветљење. Образовање омогућава упознавање других и околине, док упознавање себе значи просветљење. Постизање веће спознаје јаства на сва три нивоа и њихово интегрисање у психичку целовитост генерисано је духовном интелигенцијом. „Циљ целокупне значајне западне духовности одувек је било постизање неке врсте целовитости. У психологији се то назива интегритет. Најбоља научна достигнућа двадесетог века, у глобалу, говоре о целовитости физичке реалности, блиској интеграцији ума и тела, или холистичкој природи неуронских осцилација које су потпора људске свести“ (Зохар, Маршал, 2000).

Целовитост или интегритет о коме Дана Зохар говори није утицао само на западну психологију, већ и на многе научне правце: теорију система, теорију мрежа, системско инжењерство, квантну физику, концепт аутопоиезиса Умберта Матуране и Франциска Вареле (Humberto Maturana, Francisco Varela, 1972), гешталт теорију, екологију, Геа теорију Лин Маргулис и Лоренса Лавлока (Lynn Margulis, James Lovelock, 1974); па чак и на правац књижевности: научну фантастику. Најчувенија уметничка дела таквог опуса представљају *Крај детињства* Артура Кларка (Arthur Clarke, 1974), *Задужбина* и *Земља* Исака Асимова (Isaac Asimov, 1986) и *Више него људски* Теодора Стерцена (Theodor Stergen, 1977). Ова дела подстичу уверење да се овај интегритет може применити и на нивоу друштвене јединице – хомогешталта (Стерцен), целог друштва (Кларк) или планете (Асимов), тиме још повећавајући снагу и моћ колективног несвесног (Јунг). Кларк антиципира да ће цела људска раса доживети интеграцију еволуирајући у виши, нематеријални ниво егзистенције. Ове смеле идеје у иначе смелом књижевном покрету делују нереално и далеко, али су увек биле претече садашњости. Заједнице попут, рецимо, брака на нивоу појединаца, тимског рада на интерорганизацијском нивоу, кластера и трустова на међуорганизацијском, као и европеизације и глобализације на интернационалном; потврђује чињеницу да је човек уочио предности интеграције и њеног синергетског ефекта. „Шири облици формирања заједница за сарадњу као што су удружења, партнерства, задруге, алијансе, кластери, стручне заједнице или мреже присутни су у свим делатностима и представљају последицу основне људске тежње за умрежавањем“ (Арсенијевић, 2010).

Оно што интеграција пружа у оквиру једне личности, односно, што омогућује развијена духовна интелигенција, је изнад свега могућност опажања и решавања проблема смисла и вредности. Изражену духовну интелигенцију поседују људи који се стално питају која је сврха онога што радимо, чиме се бавимо, а пре свега зашто живимо. Која је, у ствари, сврха живота? Иако метафизичко питање, оно нам омогућава да одговором сврстамо своје животе у један шири и богатији контекст.

Духовна интелигенција пружа човеку мотивацију за животом, истрајност, упорност и изражену жељу за мењањем и побољшавањем реалности око себе; ширењем и преобликовањем оквира у којима се налазе наши животи. Рационална и емоционална интелигенција нам помажу да ове аспирације и испунимо. Али, често постоје бројне препреке за остварење датих аспирација. Оно што нам помаже да их пребродимо, да истрајемо и не одустанемо, је духовна интелигенција.

Управо по овом стремљењу побољшавања реалности око себе, препознају се лидери, односно „вође које служе“. Овај термин први пут је употребио Роберт Гринлиф (Robert Greenleaf), касних седамдесетих година (Гринлиф, 1977). Термин „вође који служи“ односи се на лидере који имају снажан осећај за вишим вредностима, који на прво место стављају интерес својих следбеника, без којих не би ни постојали (Арсенијевић, 2007б), а своје вођство стављају у функцију служења тим вредностима и

⁵ Отуда израз *имати Бога у себи*.

интересима својих следбеника (Зохар, Маршал, 2000). Чувени лидери попут Махатме Ганди, Нелсон Манделе, Мартин Лутер Кинга или Мајке Терезе, јесу лидери са великим коефициентом духовне интелигенције. Процес лидерства се често дефинише⁶ као „процес успостављања сврхе и смера организације“ (Арсенијевић, Андевски, 2010). Поменути лидери су имали способност креирања и комуницирања визије која би учинила свет бољим него што јесте. Лидери „стварају свет каквом други желе да припадају“ (Арсенијевић, 2007б). Визија се као „жељена слика организације у будућности“ (Арсенијевић, Андевски, 2010) темељи на вредностима, принципима и циљевима. Њихове визије су се темељиле на исправним и племенитим вредностима и имале су виши смисао. Нису дозволили да их „моћ корумпира“ (Арсенијевић, 2007б). Сврха њиховог вођства није била индоктринација и наметање, већ стварање културе поштовања различитости, дијалога, тимског рада и сврховитости. Заправо, све вредности и принципи на основу којих су они темељили своје лидерство (смисао, сврха, више вредности, одговорност, тимски рад, дијалог, поштовање различитости, и сл.), указују на њихову изражену духовну интелигенцију.

Научни докази о постојању SQ

Научни докази о постојању SQ изведени су на основу многих скорашњих неуролошких, психолошких и антрополошких истраживања људске интелигенције, размишљања и лингвистичких процеса. У књизи SQ су разматране бројне теорије и филозофски правци о настанку свести (материјализам, идеализам, квантна теорија, дуализам) спајајући их са најновијим научним истраживањима о осцилацијама које се дешавају у људском мозгу.

Истраживање аустријског неуролога Волф Сингер (Wolf Singer, 1999), показује да у мозгу постоји неуронски процес који уједињује наше искуство и даје му смисао. Неуролозима и когнитивним научницима су пре Сингеровог дела о уједињујућим, синхроним неуронским осцилацијама дуж целог мозга, били познати само прва два облика мождане неуронске организације – серијско и паралелно процесовање. Његово истраживање заправо је указало на присуство треће врсте интелигенције, која није ни рационална (и тако задужена за серијско процесовање), нити емоционална (задужена за паралелно процесовање).

Сматра се да 40-херцне осцилације омогућују образовање прото-свесних делића људског мозга у свест. Прото-свест представља фундаментално својство материје, као маса, енергија и наелектрисање. У људском мозгу постоји потенцијал да се ова прото-свест развије у потпуну свест путем 40-херцних осцилација. Оне такође везују серијско и паралелно процесовање у мозгу, односно логичко процесовање података и подсвесно асоцијативно процесовање. Логичко процесовање представља врсту мишљења за решавање логичких, рационалних проблема и решавање задатака у оквиру задатих ситуација. Асоцијативно мишљење лежи у основи EQ, комбинујући емоције и окружење, омогућујући препознавање образаца и стварање вештина. Њихово комбиновање омогућава уоквиравање искустава, разума и емоција као унутрашњих и спољашњих феномена и њихово смештање у шири оквир. Сингерово истраживање показало је да 40-херцне осцилације представљају основ и за терцијално, унитивно мишљење, у основу које лежи SQ, тако што смешта наше делатности и искуство у један шири контекст значења и вредности, на тај начин чинећи их ефикаснијим.

Као наредни научни доказ стоји „божја тачка“ у људском мозгу, која се активира на помен религијских, метафизичких тема. Мајкл Персинцер (Michael Persinger), неуропсихолог (Персинцер, 1996) је почетком 1990-их година, а касније и неуролог

⁶ Ова дефиниција потврђена је стандардом ISO 9000:2000.

Рамачандран (Ramachandran V.S., 1998), спровео истраживања о постојању „божје тачке“ у људском мозгу. Такозвана божја тачка јесте спиритуални центар смештен међу неуронским везама у слепоочним режњевима људског мозга. Са скенерских снимака⁷ било је очигледно да се ова нервна подручја активирају кад год испитаници разматрају духовне односно религијске теме. Њене активности представљају неопходан услов за постојање духовне интелигенције. Повећана активност слепоочних режњева или божје тачке су, ипак и особина схизофреније. Граница ових активности превише је танана за стриктно дефинисање. Са једне стране стоји духовно интелигентна особа са изразитом флексибилношћу мисли, великом креативношћу и ширине опсега размишљања; са друге, схизофреничар који своју креативност и рационалну интелигенцију не може да повеже у смислено деловање. Ипак, већина уметника, државника, научника, писаца и композитора, била је ментално нестабилна и склона схизофренији (Зохар, Маршал, 2000).

Компоненте духовне интелигенције, креативност, неуронске осцилације и режњеви, латерално мишљење, па чак и природе леве и десне моздане хемисфере су уско повезани. Сви они представљају људске капацитете које је потребно искористити за смисленији живот. Не смемо се ограничити на рационалну компоненту, јер је управо она оруђе којим можемо постићи далеко више циљеве.

Закључак

Књига *Духовна интелигенција* Дане Зохар и Иана Маршала, заједно са паралелним учењем о емоционалној интелигенцији представљају иницијалне каписле новог правца у учењу менаџмент теорије. Најважнија дела која се надовезују на ове темеље и која су на извесном путу да постану незаобилазно штиво о новом управљању су *Духовни капитал* Дане Зохар и Јана Маршала, публиковане 2004. године и *Емоционална интелигенција у лидерству*. О овим књигама, као и о детаљнијем повезивању духовне и емоционалне интелигенције у функцији лидерства, биће речи у наредним радовима.

Сваки човек поседује велики потенцијал за лични духовни развој и вођење смисленог, сврховитог и усмереног живота. Овај потенцијал му не служи само за обогаћивање властитог живота; већ и за побољшавање света око себе. SQ није потребна само лидерима, као што није ни присутна само код њих, она је неопходна целом људском друштву како би оно постало интегрисано, срећније и духовно просветљено.

Постати духовно интелигентан не значи само имати осећај духовног. Оно омогућава само подстицање збуњености, дезоријентације и неодредиве чежње, а коначно и истински губитак перспективе. Последично томе се у духовно отупелим културама јавља осећај празнине и дезинтегрисаности. Имати висок SQ значи бити способан да се „духовно“ употреби за стварање ширег и обухватнијег контекста, за постизање личне целовитости, сврхе и усмерења. Да бисмо то постигли морамо ступити у контакт са нашим средиштем, постићи лични интегритет. Морамо да пресаберемо себе и поново сагледамо друге; реконструишемо целу реалност и поставимо своје животе на право место. „Високи SQ захтева да престанемо да тражимо уточиште у ономе што знамо и да непрестано истражујемо и учимо из онога што не знамо. Он захтева да живимо питања, уместо одговоре“ (Зохар, Маршал, 2000).

Оно што се, међутим, намеће као питање, а које повлачи за собом и бројна друга, такође сложена и можда нерешива, је то како је могуће да је SQ присутан једино код људи? Јер, прото-свест се развија у коначну свест једино путем неуронских осцилација у људском мозгу (Зохар, Маршал, 2000). Да ли смо се као врста родили са тим капацитетом или смо га развили? И, ако смо се родили са тим, зашто баш *ми* има-

⁷ Скенерски снимци добијени су применом технике позитронске емисионе топографије.

мо ту могућност? Односно: ако смо је развили, зашто смо је баш *ми* развили? Научна истраживања могу за сада само да установе да људи поседују духовну интелигенцију; ипак, не могу да одговоре на ово питање. Даље, има ли уопште смисла поседовати SQ? Помоћу ње постављамо ова коначна питања, али не добијамо одговоре. Постоји ли можда неки виши смисао, нека сврха тога да смо баш ми ти који имамо духовну интелигенцију? Сва ова и многа друга питања, за сада остају без одговора. Оно што људској раси предстоји је да макар искористи дат потенцијал и да научи боље да живи са њим.

ЛИТЕРАТУРА

- Allport G.W., Ross J.M. (1967). Personal religious orientation and prejudice. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 432-443.
- Арсенијевић Ј. (2006). Лидер у сваком од нас? *Лидери број 2*, октобар 2006.
- Арсенијевић Ј. (2007а). Најчешће грешке у лидерству. *Лидер директор број 1*, септембар 2007.
- Арсенијевић Ј. (2007б). Савршени лидери не постоје. *Лидери број 3*, октобар 2007.
- Арсенијевић Ј. (2010). Корелација степена сарадње и иновативности образовне институције. *Зборник радова седамнаестог Међународног интердисциплинарног симпозијума Екологија, спорт, физичка активност и здравље младих*, Универзитет у Новом Саду, Новосадски маратон.
- Арсенијевић Ј., Андевски М. (2010). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Нови Сад: Филозофски факултет у Новом Саду и Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.
- Asimov I. (1986). *Foundation and Earth*. Halmstad: Spectra.
- Бенет-Големан Т. (2007). *Емоционална алхемија, Како ум може да исцели срце*. Београд: Стилос.
- Бергер Ј. (1979). *Психодијагностика*. Београд: Нолит.
- Bradberry T., Greaves J. (2006). *Емоционална интелигенција, Шта све треба да знате да бисте покренули своју емоционалну интелигенцију*. Београд: Сезам Бук.
- Gardner H. (1993). *Multiple intelligences: The theory in practice*. New York: BasicBooks.
- Greenleaf R. (1977). *Servant leadership: A journey into the nature of legitimate power and greatness*. New York: Paulist Press.
- Greenleaf, R. (1986). *On becoming a servant-leader*. Indianapolis: Robert K. Greenleaf Center.
- Големан Д. (2000). *Емоционална интелигенција у послу*. Загреб: Мозаик књига.
- Големан Д. (2004). *Деструктивне емоције и како их можемо превазићи*. Београд: Геопоетика.
- Големан Д. (2005). *Емоционална интелигенција*. Београд: Геопоетика
- Големан Д. (2007). *Социјална интелигенција, Нова наука о људским односима*. Београд: Геопоетика.
- Големан Д., Ричард Б., Маки Е. (2004). *Емоционална интелигенција у лидерству*. Нови Сад: Адигес.
- Гулдинг М., Гулдинг Л.Р. (2007). *Променити живот, Терапија новом одлуком*. Нови Сад: Психополис институт.
- Zohar D. Marshall I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Заревски П. (2000). *Структура и природа интелигенције*. Загреб: Наклада Слап.
- Зохар Д., Маршал Ј. (2008) *Духовни капитал*. Београд: ХЕСПЕРИАеду.
- Jung, C.G. (1959). *The Archetypes and the Collective Unconscious*. Sir Herbert Read, Michael Fordham, Gerhard Adler, William McGuire (Eds.), *The Collected Works of C. G. Jung (Volume 9, Part 1)*. Princeton, NJ: PrincetonUniversity.
- Clarke A.C. (1974). *Childhood's End*. New York: Ballantine Books.
- Coelho P. (1993). *The Alchemist*. San Francisco. California: HarperCollins.
- Квашчев Р. (1981). *Могућности и границе развоја интелигенције*. Београд: Нолит.
- Коелџо П. (1998). *Алхемичар*. Нови Сад: Светови.

- Lovelock J.E., Margulis L. (1974). Atmospheric homeostasis by and for the biosphere - The Gaia hypothesis. *Tellus* 26 (1): 2-10.
- Margulis L. (1989) Gaia: The Living Earth, The Elmwood Newsletter, Berkeley, California: 5 (2).
- Maslow A. (1954). *Motivation and Personality*. Harper&Row. New York.
- Миливојевић З. (2008). *Емоције, психотерапија и разумевање емоција*. Нови Сад: Прометеј.
- Persinger M.A. (1996). Feelings of Past Lives as Expected Perturbations Within the Neurocognitive Processes That Generate a Sense of Self: Contribution from Limbic Liability and Vectoral Hemisphericity. *Perceptual and Motor Skills*, 83 (3): 1107-1121.
- Ramachandran V.S., Blakeslee S. (1998). *Phantoms in the Brain*. London: Forth Estate.
- Reber S.A. (1995). *Dictionary of Psychology*. Penguin books.
- Salovey P., Mayer J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*. 9, 185-211. Preuzeto 20. јануара 2011. са sajta: www.unh.edu/emotional_intelligence/.../EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf.
- Singer W. (1999). Striving for Coherence. *Nature* 397. 391-393.
- Стајнер К. (2007). *Школовање срца, Учење емоционалне писмености*. Нови Сад: Психополис институт.
- Стерџен Т. (1977). *Више него људски*. Београд: Југославија.
- Freud S. (1923). *The Ego and the Id*. The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud, Volume XIX.
- Хас Х.Г., Томаркин Б. (1995). *Лидер у сваком од нас*. Београд: Грмеч.

Jasmina Arsenijević

SPIRITUAL INTELLIGENCE

Summary

At the beginning of the twentieth century, researches done in the field of human intelligence became a subject of great interest. In addition to the already existing knowledge about the rational intelligence, during the 1980s indications appeared about the existence of several types of intelligence (multiple intelligence), which then, ten years later, resulted in the concept of the existence of emotional intelligence. Recent neurological, psychological and antropological researches of human intelligence provide evidence of the existence of another type of intelligence: spiritual intelligence, which is often considered as the top and final intelligence which determines the personal traits of people that separate them from machines and animals: the sense of meaning, the sense of values, creativity and ability to change the situation in which they are. This article explains the basic characteristics of the spiritual intelligence, its importance for the human development, scientific proofs of its existence and differences between the emotional, rational and spiritual intelligence. The author uses the methods of content analysis of Serbian and foreign literature available, the historical method, the classification method, the descriptive method, the comparative method and the method of analysis and synthesis.

Key words: intelligence, spiritual intelligence, emotional intelligence, rational intelligence, human brain, neuronal processes, thinking,

Снежана Ладичорбић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

МОТИВАЦИЈСКЕ ТЕХНИКЕ У РАЗРЕДНОЈ НАСТАВИ

САЖЕТАК: Аутор говори о мотивацијским техникама, које су у настави присутне у свим стадијумима наставног процеса, а посебно су важне на почетку наставног часа када наставници покушавају привући ученикову пажњу на ново наставно градиво. Мотивацијске технике могу се конкретно односити на наставно градиво (наставне мотивацијске технике), или су само мотивацијске технике које покушавају одржати пажњу ученика. Посебне мотивацијске технике намењене су опуштању и краћем одмору ученика. Разне наставне и мотивацијске технике и методе у настави утичу на емоционални ангажман ученика, на њихово занимање и жеље и стварају позитивну наставну климу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивацијске и наставне технике, мотивацијске наставне методе, технике опуштања, аутентични задаци, мотивација

Увод

У овом раду говори се о мотивацијским техникама, које су у настави присутне у свим стадијумима наставног процеса, а посебно су важне на почетку наставног часа када наставници покушавају да привуку ученикову пажњу на ново наставно градиво. Мотивацијске технике могу се конкретно односити на наставно градиво (наставне мотивацијске технике), или могу да послуже за одржавање пажње ученика. Посебне мотивацијске технике намењене су опуштању и краћем одмору ученика. Разне наставне и мотивацијске технике и методе у настави утичу на емоционални ангажман ученика, на њихово занимање и жеље и стварају позитивно наставно окружење. Мотивисање ученика за наставу обухвата све што (споља или изнутра) подстиче на учење, усмерава га, одређује му интензитет, трајање и квалитет.

Наставници би морали на сваком часу одржавати пажњу ученика, повећавати важност предмета и подстицати задовољство ученика. Морали би редовно користити наставне и мотивацијске технике којима повећавају заинтересованост за предмет, односно наставни садржај и школски рад.

Мотивацијске технике

Мотивацијске технике се могу конкретно односити на наставно градиво (наставне мотивацијске технике), или само на одржавање пажње ученика (мотивацијске технике).

Мотивација у настави саставни је уводног дела наставног часа, али уз њу је потребна и мотивација по степенима, односно међу-мотивација при обрађивању наставног градива. Мотивацијске технике тако могу бити присутне у свим деловима наставног часа, а посебно при понављању наставног градива, а такође пре провере знања и оцењивања.

У настави се могу користити следеће наставне мотивационе технике: испуњаљке, укрштенице, мреже, скривалице, асоцијације, квизови и менталне мапе. Квизови могу бити различити, могу се такмичити сви ученици, групе или одређени ученици. Они могу бити обликовани и као актуелни телевизијски квизови. Уз њих се често користе и загонетке, ребуси, кратки звучни записи, кратки видео записи, карикатуре,

скице, мимика, пантомима, одећа, предмети, модели, лопте, лутке, колаж, различите игре (лов на благо, и сл.), цртање, кратке смешне приче, анегдоте, цитати, метафоре итд. У школама се најчешће користе мотивационе технике записивања замисли или *brainwriting*, или олује идеја или *brainstorming*.

Сврха мотивацијских техника у настави је што брже и садржајније учење нових речи, година, имена и догађаја. Мотивацијске технике односе се на наставни садржај и мотивишу ученике за учење новог наставног садржаја. Наставници могу повећати или смањити захтевност наставног садржаја уз помоћ наставних мотивацијских техника (већим бројем нових појмова и израза и слично), а могу их користити за било који наставни садржај у настави.

Посебне су мотивацијске технике намењене опуштању и краћем одмору ученика. Те технике су пре свега опуштање уз музику (с вежбама дисања), уз кретање (нпр. дизање руку, устајање, мењање распореда седења и сл.), или посебне технике медитације, односно опуштања (с нагласком на снази речи). Мотивацијске технике опуштања могу се користити на почетку наставног часа, или пре извршавања захтевних задатака. Музика може да помогне у стварању посебног расположења ученика и најчешће се користи као звучна позадина пре почетка наставног часа и за време одмора. Може се користити и као помоћ или, додатак вежбама опуштања, посебно на почетку наставног часа, или пре оцењивања. Музика се може користити и као позадина приликом читања, или слушања изворних текстова, односно као позадина приликом обрађивања новог наставног градива. Наставници могу изабрати посебну музику за понављање наставног градива, и као мотивацију за ново наставно градиво (класична, народна, популарна музика...), а посебну музику приликом обрађивања наставног градива (нпр. класична музика 19. века како би се привукла пажња ученика, или барокна музика за излагање наставног градива), док се приликом вежбања и активног рада ученика може користити посебна музика у комбинацији с читањем текста, или одговарањем на питања (индивидуално, у паровима или сви ученици). Исто тако се у настави могу користити народни плесови и певање народних или сличних песама.

Посебна мотивацијска техника која укључује кретање, може се користити приликом примене методе разговора или приликом утврђивања и понављања градива. Тако на пример, ученици могу одговарати на питања подизањем леве руке (тачна тврдња), или подизањем десне руке (нетачна тврдња), сви ученици могу устати, а онда у случају нетачне тврдње сести итд. Уз то се може користити и плескање рукама. У настави ученици деле наставне/радне листове по разреду, помажу наставнику у спремању наставног помагала. Може се користити и игра, при којој учитељ баца мању лопту и поставља различита питања, или ученик баца лопту и испитује остале ученике. Бацање и хватање лопте требало би да утиче на брже реакције и одговоре ученика.

Посебна техника опуштања и концентрације спроводи се употребом позитивне сугестије која може да подстакне, односно да утиче на позитивно расположење, мисли и осећања. Том техником ученици и наставници постају свесни тренутка и тако улазе у наставни процес.

Наставник може, на пример, да започне наставни час следећим речима: „Уживимо се у овај тренутак и удружимо све своје снаге (...) дишите све дубље и дубље. Осетите како у вама расте осећај опуштености и смирености (...) Сваки удах и издах је као вал смирујуће енергије који односи напетости и бриге (...) и растерује мисли и проблеме...” (Woolfolk, 2002: 39).

Посебна техника опуштања је и визуализација која омогућује да ученици лакше и јасније предоче жељене циљеве, тако наставник може да тражи од ученика да

замисле себе како уживају у учењу, како брзо напредују и стичу вештине. Наставник само мора да пази на изговор и избор речи и на интонацију. Може рећи: „Опустите се и покушајте се присетити неког јако успешног наставног искуства ... Искуство вас је научило нечем јако важном ... Које сте посебне квалитете осетили тада?... Радозналост, весеље, узнемиреност, самопоуздање, срећу, можда још нешто?... Покушајте све то поновно доживети... Нека вас тај квалитет поновно испуни у целисти... И сада се полако, врло поступно... вратите у садашњост... и у себи задржите све осећаје које сте управо доживели... Нека постану извор свеже енергије за дан који је пред вама...“ (Woolfolk, 2002: 39). Одабране речи су везане уз гледање, слушање и осећање, зато што имају велику снагу у остваривању позитивне наставне климе. Наставници могу започети наставни час следећом вежбом за опуштање: „Добро јутро. Почнимо следећом вежбом за опуштање. Пажљиво слушајте једноличан звук мога гласа и осетите како у вашем телу почиње попуштати напетост. Замислите да сте на неком сасвим мирном месту и очима лагано пређите сценом коју сте изабрали. Обратите пажњу и на звукове који долазе из природе око вас. Осетите топлину која вас окружује и у којој уживате, опуштени и лаки.“ (Woolfolk, 2002: 39). Вежбу за опуштање, наставници могу да користе за увођење ученика у прошлост, у конкретно раздобље и догађај, и могу да им помогну да се уживе у прошлост. Наставниковом причању могу да се придруже и ученици, нпр. присећајући се екскурзије или изведеног пројекта. Таквом вежбом ученици могу да се уведу у рефлексију и размишљање о школском раду.

Наставници могу да користе опуштајућу технику која се назива алфа-тренинг. Та техника значи „успоравање деловања разума предочавањем боја и унутрашњим доживљајем“ (Woolfolk, 2002: 39). За време алфа-тренинга ученици се најпре удобно сместе на столицу, затворе очи, покушавају да замисле поједине боје и бројке, дубоко удишу и издишу и потпуно се опусте. Ученици замишљају црвену боју и број седам, наранџасту боју и број шест, жуту боју и број пет, зелену боју и број четири, плаву боју и број три, ружичасту боју и број два, љубичасту боју и број један.

Позитивној наставној клими доприносе опуштајуће, домишљате, разигране, узбудљиве и маштовите мотивацијске технике, нпр. записивање циљева, ученичко састављање теста, самооцењивање, врућа столица, играње војника, опроштај од „не могу“, читање књиге у сат времена, заједничка фото-прича, разредни фото-албум, црта живота, точак сличности, моја књига, итд. Од наставника се захтева познавање и коришћење различитих мотивацијских игрица (нпр. амбасадори у разреду, погоди ко, замрзнута слика, коло среће, фудбал речима, домино с питањима и одговорима, одгонетни ко је то, лов на податке итд.).

Повећање мотивације за учење

Интерес и пажња ученика у школском раду не подстичу само мотивацијске технике, већ је драгоцено да наставник зна да створи такву наставну ситуацију која буди интерес и стваралаштво и код оних ученика које градиво не занима, а то се постиже различитим активностима, делатностима односно активним наставним облицима и методама рада. Подстицаји за учење не извиру само из наставног садржаја, већ и из непосредних поступака учења. Ученици више воле оне начине рада који стварају задовољство. То задовољство је веће што су наставне методе и облици различитији.

Наставници могу да подстакну интересовање ученика на више начина. Први начин је да покушају код ученика да успоставе позитиван однос према предмету, односно наставним темама. Барица Марентич Пожарник наводи следеће могућности:

- „примјерен ступањ новости, изненађења, те неочекиваних и спознајно нескладних података (Је ли доиста Колумбо открио Америку?);
- повремено укључивање метода које потичу особну ангажираност ученика
- симулације, игре улога;
- организирање утврђивања и провјере знања у облику загонетака и квизова;
- омогућавање избора тема и начина како извести одређене задатке (ученици бирају књижевна дјела која ће прочитати и о њима извјештавати или теме које ће истражити); и изборни предмети могу помоћи при утврђивању и проширивању ученикова интереса:
- интерес и унутарњу мотивацију опћенито јача и могућност да ученици питају о ономе што им није јасно, да говоре о својим искуствима и идејама те да изражавају своја мишљења, чак и кад се она разликују од наставниковог, што омогућују отворени, демократски односи.“

Наставници могу да повећају мотивацију за школски или домаћи рад аутентичним задацима (визуелни или писмено-графички прикази), радом у групама, стручним излетима, радом у архиву или у музеју, разним пројектима и истраживачким радом, алтернативним оцењивањем (колегијално, самооцењивање) и на друге начине. Могу да користе и разне наставне стратегије, методе и поступке које подстичу интерес ученика и делују мотивацијски на њих, нпр. сликовну или усмену демонстрацију, употребу различите сликовне или писане грађе, употребу интернета или ЦД-а, искуствено учење (писане или говорне игре по улогама) итд. При методи излагања наставници могу да користе посебне технике као што су нпр. техника опуштања и визуализације, метафоричко приповедање, глобално представљање наставног градива, избор речи, варијације гласа, музика и слично.

Начини за развој мотивације за учење често су приказани у облику савета, односно основних правила за наставнике.

Прво правило се односи на задовољавање основних захтева – „Омогућите организовану разредну средину. Будите наставник који подупире. Задајте задатке који представљају изазов, али нису претешки. Нека задаци буду вредни решавања“ (*Revolucija učenja*, 2001: 15).

Друго правило гласи да код ученика треба градити самосвест и позитивна очекивања – „Започните рад на учениковом нивоу. Нека наставни циљеви буду јасни, специфични и оствариви. Нагласите упоређивање ученичких резултата, а не такмичење. Моделирајте добро решавање проблема.“ (*Revolucija učenja*, 2001: 15)

Треће правило указује на то да ученицима треба показати вредност учења – „Повежите наставни задатак с потребама ученика. Надовежите радне активности на интересе ученика. Подстакните радозналост. Нека ученицима задаци буду забавни. Употребите ново, али и оно што је већ познато. Појасните везе између тренутног учења и каснијег живота“ (*Revolucija učenja*, 2001: 15).

Четврто правило је да наставници морају да помажу ученицима да остану усредсређени на задатак – „Редовито омогућите ученицима израду радова. Избјегавајте наглашавање оцјена. Смањите ризик у задатку, а да при том задатак сувише не поједноставите. Моделирајте мотивацију за учење. Подучавајте ученике наставним тактикама“ (*Revolucija učenja*, 2001: 15).

Једно од правила за мотивацију је и то да је потребно што боље искористити уводни део сваког наставног часа. Тај део би требао да буде усредсређен на мотивацију за учење и рад за време наставног часа. Зато би наставници, коришћењем различитих мотивацијских техника, требало да посвете велику пажњу првим минутима наставног

часа. На пример, наставници историје најчешће користе усмено излагање занимљивих описа и доживљаја из прошлости, сликовно показивање, разговор о актуелним догађајима, показивање предмета и одеће те дидактичне игре (квизове, укрштенице) и друго.

Почетну ученичку мотивацију наставници могу да повећају позитивним одговорима на следећа питања, која се односе на успех, намену, радост, подстицање и циљ:

„Успјех: Је ли предвиђени рад на одговарајућој разини за ученике? Одвија ли се одговарајућим темпом? Ради ли сваки ученик оно што одговара његовим способностима, претходном знању и искуству? Ако учеников рад није на траженој разини, захтијева ли се да ради даље док не успије?

Намјена: Разумију ли ученици особну предност коју ће стећи учењем онога што подучавате? Цијене ли ученици важност онога што уче за посао у животу? ‘Продајете’ ли активно свој предмет и теме?

Радост: Јесу ли ваши наставни сатови различити? Укључују ли ваши наставни сатови знатну активност ученика?

Јесу ли активности које користите ученицима забавне, нпр. дискусије, рад у скупинама, игре, натјецања, критике итд.? Уважавате ли ученикову важност и занимање? Имају ли ученици могућност показати креативност или изражавање, нпр. у проблемском учењу или планским активностима? Поучавате ли с одушевљењем? Имате ли добар однос с ученицима?

Потицаји: Потичете ли често своје ученике, нпр. оцјенама, коментарима, похвалама итд.? Дају ли се потицаји и признање за успјех правовремено, након што ученик заврши са својим радом?

Циљ: Јесу ли постављени циљеви вриједни тога да их ваши ученици досижу? Провјеравате ли често и планирате ли крајње рокове за предавање ученичких радова? Постављате ли особне циљеве за ученике, хвалите ли их као што је примјерено? Потичете ли ученике да преузму одговорност за своје учење? Потичете ли надареније ученике да одређују своје наставне потребе и постављају своје наставне циљеве те оцјењују своје учење и мијењају га у складу с резултатима?“ (Ферјан, 2003: 24).

Наставници не би требало да постављају једноставна питања, као што је нпр.: Како мотивисати ученике?, већ пре свега питање: Како повећати каквоћу мотивације ученика?

Оптимистичке поруке морале би бити саставни део наставног часа. Једна од њих може бити: „Знам да данашњи рад представља тежак изазов, но знам да га сви можемо савладати. Потрудимо се! Припремио сам неке вјежбе које ће вам можда бити заморне, иако ћете на крају бити одушевљени ониме што сте постигли.“ (Летник XIII. Шт. 70/71, стр. 29-31.). Наставник и за непримерено понашање у настави може да користи различите мотивацијске стратегије – нпр. може да користи семафор, односно црвену, зелену и наранџасту картицу, и то тако да налепи зелену картицу, или папир на плочу кад дозвољава да ученици међу собом разговарају. Кад наставник налепи наранџасту картицу, значи да очекује тишину у року од једне минуте, а ако пак налепи црвену, то, наравно, значи да у разреду треба да биде потпуна тишина.

Наставник би требало да понуди ученицима разна подручја, задатке и делатности на избор; требало би да укључи дивергентна питања и задатке; да уноси нове елементе, разноликости и изненађења; да стално даје конкретне повратне информације о успеху; да укључи елементе маште и игре; да изражава позитивна очекивања према ученицима; да уводи самосталне пројекте ученика или пројекте у групама, учење у природи итд.

Одељењски и кућни пројекти у функцији мотивационих игара

ОДЕЉЕЊСКА СВАШТАРА

Одељењска сваштара је свеска (ученици је могу украсити симболима) у коју ученици уписују све оне догађаје, доживљаје или поступке које сматрају посебним и вредним памћења и у коју лепе фотографије, цртеже, разгледнице и друге ситнице које сведоче о неким заједничким тренуцима. Сваштара треба да буде увек доступна ученицима тако да могу стално да је допуњавају, а на часовима одељењске заједнице могу је читати. На овај начин, јача се осећај заједништва међу ученицима и ствара се позитивна атмосфера у учионици.

ОДЕЉЕЊСКА ПОВЕЉА О ПРАВИМА УЧЕНИКА ИЛИ О ПРАВИЛИМА ПОНАШАЊА У УЧИОНИЦИ

Ученици, уз помоћ учитеља, одређују своја права, односно права оних који бораве у њиховој учионици, та права формулишу, записују и ликовно приказују у виду постера. На овај начин ученици се наводе на размишљање о сопственим правима, али и правилима понашања, односно обавезама које та права подразумевају. Део одељењске повеље могу да буду и права и обавезе учитеља. Овом активношћу код ученика се развија самопоуздање, одговорност и осећај заједништва.

САНДУЧЕ ДОБРОТЕ

Сандуче добротe се може израдити од картонске кутије за ципеле у украсити бојом или тканином на часовима ликовне културе. Ученици у сандуче добротe стављају цедуље са порукама. На њима исписују имена оних ученика из одељења који су учинили неко добро дело и дају кратак опис тог дела, или описују неко сопствено добро дело. И учитељ има право да своја запажања о добрим поступцима ученика стави у сандуче. Једном недељно сандуче добротe се празни и читају се поруке (то може бити на часу одељењске заједнице). Може се и свакодневно извлачити по једна порука, наглас читати њен садржај и тако похвалити ученик који је учинио добро дело.

ПОКЛАЊАМ ТИ СЕБЕ

Ово је мали одељењски пројекат који се унапред временски ограничи на једну недељу или десет дана. Учитељ припреми цедуљице на које испише имена ученика и убаца их у кесицу. Сваки ученик треба да извуче једну цедуљицу и да ником не каже чије је име извукао (уколико неко извуче своје име, поступак се понавља). Ученици имају задатак да у договореном времену учине нешто добро за друга чије су име извукли на цедуљи. Као подстицај за овај задатак, учитељ може да каже ученицима да наведу поступке који се цене као добро дело, односно који могу да се тумаче као поклон другоме (не у материјалном смислу!). Након обављеног задатка, ученици извештавају одељење о резултатима свог подухвата. Учитељ их похваљује уз речи које би требало да истакну идеју да чињењем добро другима, чинимо добро и себи.

ТЕГЛА С ВИЦЕВИМА

Тегла с вицевима може постати саставни део учионице. Ученици имају задатак да теглу за вицеве напуне папирићима на којима су записали кратке вицеве или шале. Када се тегла напуни, празни се и вицеви се читају пред одељењем. Ученици могу свакодневно да допуњавају теглу.

Правила која учитељ одређује су: вицеви не смеју да буду увредљиви, са предрасудама или непристојни. Могуће је организовати да се дневно из тегле вади по један

папирић и чита виц на почетку, или на крају наставе, или да се на почетку или крају радне недеље одвоји неколико минута за ову активност. Функција овакве активности је стварање ведре, позитивне атмосфере у учионици.

ХА – ХА ПАНО

Ха-ха пано је одељењски пројекат који ученицима пружа могућност да се креативно изразе. Пано се може поставити у учионици, али и у ходнику тако га могу видети и ученици из других одељења. На пано се могу истицати разни постери шалвог садржаја, приче смешног садржаја из живота школе, вицеви, препоруке за смешне књиге, препоруке за нове комедије у дејем позоришту и сл. Ха-ха пано пружа могућност за успостављање посебног односа међу ученицима, али и између школе као институције и ученика.

КАРТИЦЕ ЗА ПОХВАЛЕ

Учитељ напише имена ученика на картице и подели их насумице. Сваки ученик треба да напише на картици нешто похвално о ученику чије се име налази на картици. Након тога, могуће је да се наглас читају записи са картица, или да се картице истакну на пано, или да се уруче ученику којем су намењене да би он наглас прочитао шта је записано.

На овај начин ученици се мотивишу на позитивно сагледавање особина других ученика у одељењу, уче се препознавању добрих особина код других, али и умећу саопштавања позитивних мисли другоме. Размена позитивних мисли и осећања међу ученицима подстиче јачање позитивне атмосфере у одељењу.

ПОХВАЛЕ У КРУГУ

Ученици седе тако да чине круг. Имају задатак да похвале ученика који се налази лево или десно у односу на њих. Похвале би требало да буду јасно и једноставно формулисане, а размена похвала динамична. Када се ученици међусобно хвале, постају свесни постојања позитивних особина код сваког ученика, чиме се унапређују односи међу њима и осећај заједништва у одељењу.

ЈА – ПОРУКЕ

„Ја-поруке“ су једноставан начин да другима саопшtimo своје жеље, потребе и осећања. Уколико се користе у свакодневној комуникацији унутар одељења, у односу између учитеља и ученика, односно међу ученицима, могу се превазићи потенцијални неспоразуми у комуникацији и усвојити прихватљиви модели међусобног опхођења.

МИСАО ЗА КРАЈ ДАНА

Ова активност може да се користи на крају наставног дана, или часа наставног предмета Свет око нас или Природа и друштво. То може бити цитат познатог аутора, народна умотворина, али и формулација коју уобличи сами ученици, а која може да се односи на различите аспекте школског и ваншколског живота који јесу свет око нас.

Закључак

Мотивација за учење значи усмеравање енергије на достизање постављених наставних циљева, при том, могу се користити разне мотивацијске технике. За мотивацију ученика важна је истрајност, односно трајање. Што дуже траје, већа је могућност успеха и завршавања постављених задатака. Важни су и наставни циљеви који

представљају достигнућа која ученици треба да постигну. Постављени циљеви побољшавају успешност, зато што усмеравају пажњу на постављени задатак, укључују труд, повећавају истрајност и поспешују развој нових стратегија за достизање циљева. На постизање наставних циљева утиче и ученичко прихватање циљева које је предвидео наставник, а ако их ученици прихвате, ти циљеви онда подстичу и мотивацију.

Мотивацијске технике у настави односе се на предзнање ученика и на ново наставно градиво, утичу на осећајно ангажовање ученика, те такође на њихово занимање и жеље. Мотивацијске технике могу бити класичне, иновативне, планиране, спонтане, краткотрајне, дуготрајне, уводне, закључне или међу-мотивације. С обзиром на осећања ученика, могу бити визуелне (вид), аудитивне (слух), кинетичке (кретање), олфакторне (њух) и густативне (укус).

Наставни процес укључује разне начине и стратегије које могу да мотивишу ученике. „Мотивацијска стратегија је, наиме, свака дјелатност или сваки садржај за који с одређеном вјеројатношћу можемо предвидјети да ће потакнути мотивацију ученика, зато што се надовезује на интересе, потребе, вриједности, осјећаје, искуства, предзнање, животне циљеве ученика итд. У сваком случају могли бисмо рећи да је настава као таква мотивацијска стратегија. За кориштење те стратегије у разреду важно је да изаберемо такву активност која је прилагођена нашим ученицима у конкретној ситуацији и која је циљно усмјерена” (Marentič Požarnik, 2000: 58).

Да бисмо темељно овладали наставним предметом, наставници би требало да створе позитивну наставну климу и расположење, да се занимају за ученике, да подстичу сваког ученика понаособ, да имају природан осећај за ауторитет и самопоштовање, међусобно поштовање и добар однос са ученицима, да спретно подстичу позитивну динамику групе, укључујући хумор и одушевљење.

Примери наставних часова моделованих применом мотивационих метода игре

Први модел – модел наставног часа обраде применом методе игре и ученичких огледа у настави Света око нас, у првом разреду.

Разред: први

Наставни предмет: Свет око нас

Наставна тема: Жива и нежива природа

Садржај: Вода – основна својства и стања воде

Наставна јединица: Својства воде

Циљ: Развијање радозналости, интересовања и способности за активно упознавање природног окружења. Развијање способности уочавања основних објеката, појава и процеса у окружењу. Развијање основних елемената логичког мишљења.

Активности ученика: уочавање, описивање, експериментисање, играње, закључивање

Методe учења: вербално-текстуална (усмене речи-дијалог, писане речи-текст као илустрација); метода игре; метода самосталног рада ученика (краткотрајни огледи)

Облици рада: фронтални и групни рад

Сценарио активности:

- ✓ Подела ученика у групе (пре часа)
- ✓ Гледање одломка из цртаног филма Мала Сирена (песма Under the sea/Вода око нас) и разговор о песми
- ✓ Порука Мале Сирене
- ✓ Подела инструктивних листића по групама
- ✓ Решавање задатака са листића по групама уз експериментисање

- ✓ Извештаји група о резултатима рада
- ✓ Ковчег са благом и верификација рада

Методска упутства: учитељ са ученицима води разговор о цртаним филмовима и подсећа их на филм који је већина њих видела – *Мала Сирена*. Објашњава им да ће одгледати део филма у коме рак Себастијан пева песму *Under the sea/Вода око нас*. Потом се води разговор о виђеном одломку и ономе што су ученици запазили. Студент затим преводи песму ученицима (јер је песма на енглеском):

*Вода око нас
Вода око нас,
кад си жедан она је спас,
њу пије и миш и мачка и пас.
Вода, лед, водена пара,
киша, река и бара
све је то вода око нас.
И зато за воду ја дајем свој глас.
Вода око нас,
кад си жедан она је спас!*

Након тога се разговара о прочитаној песми и тиме се ученици уводе у обраду нове наставне јединице – Својства вода.

Учитељ тада показује ученицима боцу у којој је порука и пита их да ли знају ко обично шаље поруке на овај начин. Затим их причом мотивише за даљи ток активности говорећи како се Мала Сирена нашла у невољи и како она није имала други начин, него је воденом поштом послала поруку у боци и та порука је стигла до њих, јер је поштар чуо како то одељење обожава цртани филм и причу о Малој Сирени. Мала Сирена је добила задатке од вештице Мракулије, које мора да реши да би спасла царство свог оца – краља Тритона.

Порука Мале Сирене: „Драги другари, шаљем вам ово писмо из тамнице морске пећине без дна, где ме је заједно са мојим оцем краљем Тритоном и мојим сестрама заробила страшна вештица Мракулија. Она жели да уништи Водено царство како би светом завладала њена моћ таме. Свет можемо да спасемо само ако одговоримо на питања која нам је она задала. Зато вас молим да ми у томе помогнете, јер сам ја чула од ваше учитељице да сте ви јако вредно и сложено одељење. Ако не успемо да решимо задатке нестане Водено царство, а самим тим и сва вода на свету. Сви знате шта би се десило кад не би било воде. Задаци су код ваше учитељице, пажљиво је саслушајте и она ће вам рећи шта и како треба да радите.“

У нади да ћете ми што пре помоћи
Ваша Мала Сирена

– Јао, децо, ово је страшно! Морамо да помогнемо Малој Сирени да реши задатке које јој је задала Мракулија. Ви сте већ подељени у екипе и свака екипа ће решавати по један проблем. Задаци су, такође, у боци, да бисте их могли послати Малој Сирени воденом поштом.

Свака екипа има име: Вода, Лед, Водена пара, Киша и Река.

Свака екипа одабира вођу и то би требало да буде онај ученик који најбоље и најбрже чита. Он руководи радом екипе. Такође, екипа бира записничара и то би требало да буде ученик који најбрже пише. Рад групе тече тако да вођа прочита задатак тако да сви чују, ако треба и понови, затим се група договара о одговору и потом записни-

чар пише одговор на инструктивни лист (односно поруку). Ученицима треба нагласити да се група тихо договара како их Мракулија не би чула, да сви из групе морају да ћуте кад капитен чита задатак, како би чули питање и што брже обавили своје задатке. Групе користе и уџбенике у којима имају слике и неке податке који им могу помоћи у решавању задатака.

На почетку сваког инструктивног листића налази се следећи текст: Пажљиво прочитајте задатке, размислите заједно, па уз помоћ уџбеника одговорите на питања. Срећно!

Група ВОДА

Материјал за рад: чаша са водом, мало шећера, кашика

1. Испитај особине воде и заокружи тачан одговор: (пажљиво осмотри, помириши и пробај мало воде из чаше):

- а) вода има мирис, укус и боју
- б) вода нема мирис, укус и боју
- в) вода има мирис и боју, а нема укус

2. У чашу воде стави кашику шећера, промешај и мало сачекај. Шта се десило?

3. Може ли човек да живи без воде? да не

4. Заокружи тачне одговоре: У природи вода као течност може бити у облику:

- а) кише в) снега б) блата г) росе

Група ЛЕД

Материјал за рад: парче леда, чаша са водом, решо, шерпа

1. Када се вода јако охлади, она постаје

- а) вода б) лед в) водена пара

2. Узми лед у руке и опипај га. Затим га стави у чашу са водом. Шта се десило?

- а) Лед је хладан, чврст и тежи од воде (тоне на дно чаше)
- б) Лед је топао, мекан и лакши од воде (плива на површини чаше)
- в) Лед је хладан, чврст и лакши од воде (плива на површини чаше)

3. Стави коцку леда у шерпу и загревај. Шта се десило?

Лед је поново постао _____ .

4. Снег, иње и град су вода у чврстом стању или _____ .

Група ВОДЕНА ПАРА

Материјал за рад: шерпа са водом, решо

1. Стави воду у шерпу са поклопцем и загревај је. Изброј до сто и подигни поклопац.

- а) Шта примећујеш? б) Шта то значи?

2. Загревањем се вода претвара у:

- а) лед б) иње в) водену пару

3. Провери, да ли на крају загревања има више или мање воде у шрепи.

- а) мање б) више

Због чега?

4. Заокружи слово испред тачног одговора: У природи водена пара је:

- а) киша б) снег в) магла

Група КИША

Материјал за рад: биљка у саксији која се осушила

1. Када се водена пара охлади постаје:

- а) снег б) киша в) магла
2. Киша на земљу пада из:
- а) канте б) облака в) авиона
3. Разгледај биљку коју си добио. Зашто је пожутела и осушила се?
4. Шта се дешава са биљкама када недеља не падне киша?

Група РЕКА

1. Наброј где све има воде у природи:
2. Шта мислиш, када има више воде у реци?
- а) лети б) зими в) једнако и лети и зими
- Зашто?
3. Шта се дешава са водом у реци лети, када сунце јако греје?

У завршном делу часа, капитени читају задатке своје групе и одговоре. Након прочитаног извештаја следи разговор са осталим ученицима о ономе што је поједина група урадила и запис у свеске (по једна кратка реченица из извештаја сваке групе). Запис у свескама би требало конципирати што сажетије, јер ученици споро пишу (друго полугодиште првог разреда).

На крају часа, учитељ доноси импровизовани ковчег са слаткишима или воћем говорећи ученицима да је ово управо стигло за њих од краља Тритона који им захваљује што су Малој Сирени помогли да реши задатке и он предлаже оцене за сваку групу.

Други модел – модел обраде наставне јединице у форми едукативне радионице.

Разред: други

Наставни предмет: Свет око нас

Наставна тема: Човек

Наставна јединица: Људи се међу собом разликују

Тип часа: обрада

Циљ часа: Уочавање сличности и разлика међу људима

Задаци часа:

а) Образовни: Стицање основних знања о сличностима међу људима (пол, грађа, боја коса, очију и сл., раса, начин понашања), као и разликама међу људима.

б) Васпитни: Развијање љубави према другим људима, поштовање права на различитости. Развијање пријатељства међу децом.

в) Функционални: Развијање пажње код ученика. Оспособљавање за пажљиво слушање другог.

Наставне методе: Вербално-текстуална: метода усмене речи (дијалог); Илустративно-демонстративна: илустрација сликом и цртежом; Метода игре: едукативна радионица.

Наставни облици: Фронтални и индивидуални

Наставна помагала: графоскоп

Наставна средства: илустрације, слике

Методска упутства: на почетку часа наставник мотивише ученике за рад игром Растимо.

ИГРА: Растимо

Сви стоје у кругу. Наставник стоји у средини круга и објашњава деци правила игре. На плесак наставника и његов узвик „Растимо!“ сви ученици крену у шетњу горе-доле по простору мењајући положаје ходања од чучећег да би били што нижи, до истежућег, да би били што виши.

После одређеног времена наставник плесне рукама и узвикне, на пример: „Растимо до Драгане!“ (односно наставник изговори име неког детета из групе). Сви треба да се приближе том детету, што ближе једни другима, и да се наместе на његову висину (све главе да буду у истој висини и тако покушају да се мало крећу по простору). За успешно заједничко растење следи плесак и игра иде даље.

Уместо наставника у круг може да уђе и дете и да буде водитељ или да се деца размењују по томе како би били изабрани да се до њих расте.

РАЗГОВОР:

– На основу чега сте мењали положај ходања од чучећег до истезајућег? (Кратко одговара ко хоће.)

– По чему се ми у одељењу још разликујемо? (Ученици одговарају по радионичарском реду, без вредновања исказа. Ко не жели да говори каже „даље“.

– Окрените се према свом другу са ваше десне стране. Погледајте га и запамтите коју боју очију има, па онда реците. (Сваки од ученика каже какву боју очију има његов друг/другарица.)

– Сада ћемо написати колико имамо деце која има плаву боју косе, колико са смеђом, колико са црном бојом. (Учитељ попуњава следећу табелу, пребројавајући подигнуте руке ученика.)

Табела 1.

	плаве очи	зелене очи	смеђе очи	црне очи	кратка плава коса	дуга плава коса	кратка смеђа коса	дуга смеђа коса	кратка црна коса	дуга црна коса
дечаши										
девојчице										
укупно										

– Сада погледајте какве су дужине косе, па подигните руке када кажем одређену карактеристику.

– Хајде сада да неко преброји колико укупно ученика има плаве очи, колико њих има зелене итд.

– Хајде да нам неко каже, након што прочита у табели, колико ученика има плаве очи и кратку смеђу косу итд.

Наставник може тражити свакакве комбинације у циљу долажења до једног генералног закључка, а то је да у једном одељењу постоји много разлика међу ученицима, али и сличности. Ученици се разликују по полу, боји косе, очију, али су неки од њих по томе и слични међусобно.

– Међутим, децо, да ли постоје два иста детета? (Не.)

– А шта је са близанцима?

Најбоље је када у разреду постоје једнојајчани близанци, али у недостатку ове чињенице, могуће је позвати представе ученика о близанцима које они познају. Ученици би требало да закључе да су једнојајчани близанци врло слични у свом изгледу, али се разликују по свом понашању, интересовањима и сл.

– Да ли сви људи на свету говоре истим језиком?

– Колико вас воли да слуша забавну музику? А колико вас воли да слуша народну музику?

– Шта волите да радите у слободно време?

– То значи да се ви разликујете по томе коју музику слушате, како се облачите, чиме се најрадије бавите у слободно време, како се понашате у одређеним ситуацијама. Опет међу вама постоје и они који воле сличне ствари.

– Шта можете сада да закључите о разликама и сличностима међу људима?

Ученици изводе закључак: Људи се међусобно разликују по многим карактеристикама: боји косе, боји очију, дужини косе, боји коже, језику којим говоре, обичајима, понашању.

Такође су и слични по неким од ових карактеристика.

– Међутим, да ли можете да кажете неке карактеристике које су заједничке за све људе, оне које су исте за све људе? (Да, то су карактеристике људи као живих бића: рађање, говор, дисање, исхрана, раст, размножавање, умирање.)

– Шта мислите, да ли је добро што се људи разликују? (Да.)

– Зашто је то добро? Свако од вас нека каже своје мишљење. (Ученици редом износе своја мишљења, па се генерални закључак уобличава и записује на табли.)

– Да ли неко од вас познаје дете које не зна наш језик?

– Шта морате да урадите да бисте га разумели? (Морамо да научимо његов језик.)

– Велика је предност научити говорити један или више страних језика, јер нам то омогућава упознавање нових људи, њихових обичаја, култура и сл.

– Хајде сада свако од вас да напише нешто о себи: како се зове, где живи, ко чини његову породицу, шта воли да учи у школи и чиме се најрадије бави у слободно време, а затим ће свако од вас да нам то прочита, како бисте што боље упознали једни друге.

Након 10 минута, ученици читају своје радове. Заједничка и различита интересовања појединих ученика могу да послуже наставнику да предложи деци да се међусобно више друже и размењују искуства.

ЛИТЕРАТУРА

Васиљевић, И., Кенда, Ј. (2005). *Приручник за учитеље за наставу Свет око нас у 2. разреду основне школе*. Београд: Креативни центар.

Грдинић, Б., Бранковић, Н. (2005). *Методика познавања природе и света око нас у наставној пракси*. Бачки Петровац: Култура.

Летник XIII. Шт. 70/71, стр. 29-31.

Margentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

Пушник, М., Жаркович Адлешич, Б., Бизјак, Ц. (2001). *Разредни старешина у основној и средњој школи*.

Rafini, J. P. (2003). *150 saveta za povećanje motivacije učenika*, Ljubljana: Educy.

Revolucija učenja (2001). Ljubljana: EDUCY.

Ферјан, Т. (2003). *Нови видици мотивације при учењу*. В: *Дидакта*.

Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.

Snežana Ladičorbić

MOTIVATIONAL TECHNIQUES IN ELEMENTARY SCHOOL

Summary

The author writes about motivational techniques which are present in all the stages of the teaching process, but are especially important at the beginning of the class when the teachers are trying

to attract the pupils' attention to the new contents. Motivational techniques can be directly related to the contents (teaching motivational techniques) or aimed at holding the pupils' attention. Special motivational techniques were created to enable pupils to relax and rest for a short while. Various teaching and motivational techniques and methods used in the teaching process contribute to creating positive classroom climate and trigger the emotional engagement of the pupils, their interest and enthusiasm.

Key words: motivational and teaching techniques, motivational teaching methods, relaxing techniques, authentic tasks, motivation.

Гордана Рацков

Основна школа „Свети Сава“, Кикинда

УЛОГА МИСАОНИХ АКТИВНОСТИ У ФОРМИРАЊУ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

САЖЕТАК: При развоју математичког мишљења ученика и њиховог свеукупног математичког образовања посебну пажњу треба посветити мисаоним активностима које доприносе ефикаснијем образовном ефекту наставе уопште. Стицањем одређеног система математичких чињеница и идеја, као и овладавање одређеним математичким умењима и навикама, не значи аутоматски и адекватан развој математичког мишљења. Наиме, у процесу наставе математике, осим формирања одређене „технике“ мишљења (оспособљеност за овладавање операцијама и поступцима), ученици треба да се оспособе да откривају нове везе и опште поступке који им омогућавају решавање нових задатака и стицање нових знања и умења.

При изградњи математичких појмова ученици употребљавају мисаоне операције: анализу, синтезу, апстракцију и генерализацију, конкретизацију, специјализацију, аналогију, док при извођењу закључака користе основне облике закључивања: непотпуну индукцију, дедукцију и аналогију. Решавањем задатака мисаоним активностима се математизују реалне ситуације, а математичким операцијама се долази до решења – реализације математичке мисли.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: почетна настава математике, мисаоне активности, математички појмови.

Математички појам и математичко мишљење

Без процеса мишљења, без мисаоних операција, не може се замислити процес наставе математике. За развој математичког мишљења код ученика од изузетног значаја су мисаоне операције, како у формирању математичких појмова, оперисању њима, откривању математичких релација и зависности, тако и у откривању математичких истина. „Сви дидактичари признају неопходност свесног и активног односа ученика према учењу и стваралачки карактер њиховог рада на свим етапама наставног процеса, наглашавају разумевање садржаја који се уче и способност њиховог самосталног примењивања у пракси, указују на улогу мисаоних активности које улазе у процес свесног усвајања знања (способност анализе, упоређивање, уопштавање, доношење закључака), као и на свесно учешће ученика у контроли постигнутих резултата“ (Трнавац, Ђорђевић, 1992: 212).

За математички начин мишљења важи да је апстрактан и стално се наглашавају његови рационални и логички аспекти. Тиме се не искључује емотивни аспект (везан за чињеницу да је свако мишљење мотивисано), а ни задовољство које прати мисаоне активности у оквиру којих успостављамо ред и правилност у свету нашег искуства. За развој математичког мишљења важно је упознати основне мисаоне операције и начине закључивања у математици и применити их у конкретним ситуацијама како би се боље разумео процес размишљања код ученика у проблемској ситуацији.

Основни покретач мишљења је опажање, а основни појам мишљења је операција. Приликом формирања математичког мишљења, такође је важно код ученика, оспособити опште поступке мишљења, а не само поступке мишљења у конкретној ситуацији. Ослобађање ученика од конкретних радњи и прелажење на представе, тј. сећање и искуство, треба да буде поступно.

Иако је основни циљ овог рада поступци и оквири у којима се постепено синтетизују математички појмови у почетној настави математике, не можемо а да се прво

не позабавимо питањем шта је то појам. Та реч је често у употреби у обичном говору, па ипак није једноставно прецизно одредити њено значење. Математички појмови су нешто што је далеко преко могућности спонтаних формирања било ког појединца. Они су настали као резултат мисаоних активности најдаровитијих појединаца у прошлости и за њихово формирање је потребна дугогодишња помоћ у оквиру система који називамо школа.

Формирање математичких појмова је интелектуални механизам при коме се врши упоређивање да би се утврдиле сличности или разлике објекта са другим објектима или ситуацијама. Овај процес „формирања појмова суштински је облежен мишљењем, јер је сваки појам мисаони израз суштине“ (Продановић, Ничковић, 1974: 161).

Деца у раном узрасту формирају на спонтан начин низ појмова везаних за објекте и бића у њиховом окружењу. Уочавајући неки објект, нпр. прозор, гледајући га са различитих растојања и под различитим угловима, осећајући његову намену, почиње да се развија општа представа на основу које дете наставља да препознаје и друге сличне објекте. То прати реч „прозор“, која се веже за те објекте и доприноси даљем издвајању таквих објеката у јединствену класу.

При развијању мишљења ученика у прва четири разреда основне школе, настава математике има веома важну улогу. Решавањем разних математичких проблема, ученик је у ситуацији да интензивно користи разне мисаоне активности, а при томе их и интензивно развија. „Признајући неопходност активног и свесног учешћа ученика у процесу наставе и учења, савремена дидактика истовремено наглашава и одговарајуће усмеравање тих активности, њихову примену за остваривање циљева и задатака образовања који су садржани у наставним програмима. Овакав прилаз има у виду два основна елемента: индивидуалне и друштвене потребе сваког ученика и усмеравање њихових активности“ (Трнавац, Ђорђевић, 1992: 214).

Ученике треба поступно научити да анализирају, синтетизују, конкретизују, апстрахују, индукују, дедукују, генерализују, специјализују, уочавају аналогije, без обзира на то да ће ли се они касније озбиљније бавити математиком или не. Ово је виши степен математичког образовања за разлику од обичног усвајања градива. Ако се научни поступци примерено и правилно примењују, с нужним осећајем за тежину математичких садржаја и математичког начина мишљења, уважавајући математичке способности сваког појединог ученика, може се очекивати да ће настава математике бити успешна. У противном, ученици ће имати знатних тешкоћа при савладавању наставног градива и они с временом могу стећи погрешен утисак да је математика тежи предмет него што то она заиста јесте. Неуспеси ученика у математици и незнање које испољавају након завршеног школовања добрим су делом последица чињенице да се настава већином изводи на нижем нивоу, где се сувише инсистира само на усвајању градива, а запостављен је виши ниво. Разлог запостављености лежи и у чињеници да су за виши степен наставе математике потребне захтевније наставне методе засноване на хеуристичкој и проблемској настави (Курник, 2008).

Мисаоне активности ученика у формирању математичких појмова

Решавањем разних математичких проблема, ученик је у ситуацији да интензивно користи разне мисаоне активности, а при том их и интензивно развија. Математички садржаји су по природи апстрактни, али да би се избегле високе апстракције и да би развој ових појмова пратио природан пут развоја деце нижег школског узраста, неопходно је познавати основне карактеристике тог развоја. „На основу истраживања утврђено је да је формирање појмова сложен мисаони процес који се састоји од упоре-

ђивања предмета, њиховог разликовања, анализе, синтезе, а пре свега од апстракције и генерализације“ (Рот, 1990: 142).

Мишљењем се разликују различите стране објеката, врше се упоређивања објеката по сличним и различитим особинама, уочавају разни односи између објеката, сједињује различито и јединствено, утврђује оно у објектима што је констатно, опште и нужно. „Код деце која у седмој години полазе у основну школу постоји развијена способност налажења заједничког својства предмета и доследног придржавања тог својства при класификовању. Такође су способна да схвате логичке односе између класа, њихову хијерархијску организацију и оне односе који из тога произилазе (надређене, упоредне, подређене класе). Са поласком у школу дете је још увек под великим утицајем перцептивних података“ (Брковић, 2000: 185).

При изградњи математичких појмова ученици употребљавају мисаоне операције: анализу, синтезу, апстракцију и генерализацију, конкретизацију, специјализацију, аналогију, док при извођењу закључака користе основне облике закључивања: непотпуну индукцију, дедукцију и аналогију.

Анализа и синтеза су две мисаоне активности које се посматрају заједно, јер се јављају обично у дијалектичком јединству, а најчешће синтези претходи анализа.

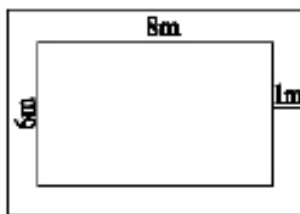
Анализа је рашчлањавање неког појма на његове основне саставне делове, а синтеза, супротно анализи, представља мисаоно састављање делова у целину. Ученик прибегава анализи кад год је потребно да неки појам проучи, да уочи разне његове манифестације и особине. На овом узрасту (почетна настава математике), то рашчлањавање ученик остварује углавном путем манипулације. Затим, при синтези, ученик проналази битне елементе, особине, манифестације појма и тако изграђује и усваја тај појам. На пример, при формирању појма квадрата ученик посматра разне правоугаонике, уочава да неки парвоугаоници имају све стране подударне, уочава даље да такав правоугаоник, осим што има све особине које има и ма који правоугаоник, има и неке посебне особине као што су: дијагонале су му међусобно нормалне, може му се уписати кружница, формуле за израчунавање обима и површине су специјални случајеви формула за израчунавање обима и површине ма ког правоугаоника ($O=2a+2b$, $P=ab$, али пошто су код тог правоугаоника све стране подударне, дакле $a=b$, добијамо за квадрат: $O=4a$, $P=a^2$).

Све ове уочене особине које су добијене анализом су важне, а издвајамо оне које су битне у конкретном случају за решавање неког задатка. Нпр. ако желимо да конструишемо квадрат познате дијагонале, користимо уочену особину да су дијагонале квадрата подударне, полове се и секу се под правим углом, а затим користећи синтезу, спроводимо конструкцију.

Други пример је кад ученик врши „усмено“ множење, нпр. $187 \cdot 3$, тада се служи анализом, број 187 разлаже на стотине, десетице и јединице, примењује дистрибутивност множења у односу на сабирање и израчунава парцијалне производе $187 \cdot 3 = (100 + 80 + 7) \cdot 3 = 100 \cdot 3 + 80 \cdot 3 + 7 \cdot 3 = 300 + 240 + 21$, а затим прелази на синтезу, сабира ове парцијалне производе и добија резултат. Слично се ради у поступку сабирања $457 + 351$.

При решавању неког сложеног задатка, ученик га анализом разлаже на елементарне задатке, уочава разне битне односе значајне за решавање постављеног задатка, а затим одговарајућим и најпогоднијим спајањима (синтезом) учених односа долази до решења.

Ево примера решавања једног сложенијег геометријског задатка: Око куће правоугаоног облика димензија $6m$ и $8m$ избетонирана је стаза ширине $1m$. Колика је површина стазе? Најпре треба скицирати слику:



Анализирајући задатак, ученик уочава да су димензије окућнице за по 2m веће од димензија куће, дакле 10m и 8m. Задатак се разлаже на елементарне задатке:

- 1) Израчунавање површине окућнице (већег правоугаоника).
- 2) Израчунавање површине куће (мањег правоугаоника).
- 3) Израчунавање разлике површина тих правоугаоника.

Сада ученик прелази на синтезу – решава те елементарне задатке:

- 1) $P_1 = 10\text{cm} \cdot 8\text{cm} = 80\text{cm}^2$
- 2) $P_2 = 8\text{cm} \cdot 6\text{cm} = 48\text{cm}^2$
- 3) $P_1 - P_2 = 80\text{cm}^2 - 48\text{cm}^2 = 32\text{cm}^2$

Апстракција и генерализација су важне мисаоне активности при формирању математичких појмова. „Апстракција представља мисаоно издвајање суштинских својстава, веза и односа и истовремено одбацавање небитних и мање значајних својстава. Апстракцијом одвојене битне особине посматраног објекта, генерализацијом (уопштавањем) се повезују у једну целину и та целина представља критеријум проширивања на све елементе са тим својствима“ (Дејић, Егерић, 2003). Апстракцијом је ученик дошао до низа различитих карактеристичних својстава неког појма. При формирању броја три, наводимо примере неколико скупова са по три елемента. Назив је реч „три“, а симбол је „3“. Објективизујући менталну слику бирамо у ту сврху једноставан пример, цветове, а њихов распоред бирамо да је што прегледнији (цртамо цветове један за другим). Шема је:



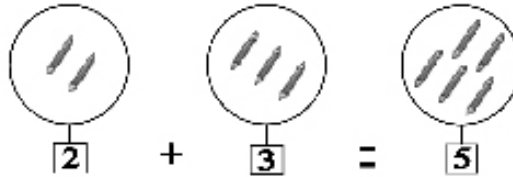
Кад замењујемо менталну слику примером, избор не мора да буде једнозначно одређен. За ту сврху одабрани пример, кажемо да је стандардни представник целе класе примера.

Други пример: при изградњи појма правоугаоника ученик посматра неку конкретну равну геометријску фигуру, уочава разне односе, издваја битне односе за формирање наведеног појма, а то су да се фигура може поделити на два подударна дела у односу на једну праву, да су сви углови прави, да су дијагонале једнаке дужине. Све остале уочене особине те равне фигуре ученик апстрахује. Те особине представљају суштину појма правоугаоника. Даље, ученик генерализацијом стечено искуство са по-

сматране фигуре преноси на остале фигуре које испуњавају наведене особине и тако долази до потпуно формираног појма правоугаоника. Или, на пример, ученик решава више једначина: $5 \cdot X = 35$ и $3 \cdot X = 150$.

Генерализацијом се уочава да су све наведене једначине типа $a \cdot x = b$, где су a и b ма који бројеви и да се све решавају тако што се производ подели познатим чиниоцем, тј. $x = b : a$.

Конкретизација – математички појмови су веома апстрактни, а ученик овог узраста није на потребном интелектуалном нивоу да их коректно усвоји. Он је на нивоу конкретних операција, а за ово је потребан ниво формалних операција. Зато је потребно вршити разне конкретизације математичких структура истицањем суштине и битне особине. Те конкретизације на овом узрасту спроводе се тако да буду прилагођене интелектуалним могућностима деце и то кроз игру и манипулативне активности: нпр. при увођењу операције сабирања бројева 2 и 3 конкретизујемо задатак са два дисјунктна скупа неких елемената, један двочлани, а други трочлани. Формира се нови скуп обједињујући елементе датих скупова и захтева се од ученика да одреде бројност тог новог скупа.



Приликом обраде разломака врше се разне конкретизације, при чему ученици манипулишу конкретним предметима дељењем целине на делове и одређују $1/2$, $1/4$, $2/4$ и сл.

При тим конкретизацијама треба бити опрезан, користити их само толико колико је то нужно, ни мање ни више. Уколико се конкретизација користи претерано, спутава се интензивнији развој интелекта ученика. Математички појмови су углавном настали надградњом конкретних појмова које ученик сусреће у свакодневном животу, али су се и издигли изнад стварних појмова, апстрактни су, нпр. за решавање разних задатака из геометрије, и за грубе представе дужи довољно је добар цртеж дужи на табли. Али, то је и те како далеко од „чистог“ математичког појма дужи. Дуж нема ширину, па је, у ствари, не можемо никако реално представити цртежом. Конкретизације су неопходне све док су ученику потребне да би боље разумео неки математички појам.

Специјализација је преношење мисаоне усредсређености са неког ширег скупа на ужи његов подскуп, на пример, проучавајући квадар, уочавамо да се он састоји од 6 правоугаоника, где су два и два наспрамна подударна. Уочавамо и специјални квадар који има све правоугаонике подударне, а такве правоугаонике називамо квадрати. Такав квадар је посебно интересантан, јер има осим оних особина које има ма који квадар, и неке посебне (специјалне) особине: све ивице су му подударне, све стране су му подударне, може му се уписати лопта, дијагонале му се секу под правим углом. Такав специјални квадар називамо посебним именом – коцка. До површине и запремине коцке лако долазимо из површине и запремине ма ког квадрата:

$$P = 2(ab + ac + bc)$$

$$V = abc$$

Како су код коцке све ивице подударне, дакле, $a + b + c$, добијамо, применом специјализације, формуле за коцку:

$$P = 6a^2$$

$$V = a^3$$

Ако су неке фигуре специјални случајеви других фигура, онда су оне подскуп скупа тих других фигура. Појам специјалности се често погрешно интерпретира, нпр. Колико има правоугаоника, а колико квадрата на слици?

Често се греша када се каже да има 5 квадрата, а 4 правоугаоника.



Често се поставља погрешно питање: По чему се разликује квадрат од правоугаоника? Ни по чему се квадрат не разликује од правоугаоника, кад би се он по нечему разликовао од правоугаоника, он више и не би био правоугаоник. Он је специјални правоугаоник, има све особине које има и ма који правоугаоник, али има и неке особине које нема сваки правоугаоник (нпр. подударне све стране). Такав правоугаоник је посебно интересантан, јер формирамо посебан појам таквог правоугаоника и називамо га новим именом – квадрат.

Аналогија је закључивање по сличности на основу сродних својстава. Ученици је у настави математике врло често користе јер је лака, а и врло често се јавља могућност за њену примену. При решавању неког новог задатка, дете „пребира“ по својој свести да ли је решавао неки сличан задатак и ако пронађе такав задатак, покушава да ту методологију примени на тај нови задатак. Аналогно се решавају операције са бројевима у разним основама. Кад ученик научи алгоритме операција у скупу до 100, та знања примењује у скупу до 1.000, 1.000.000, јер су начини извођења операција у овим бројнијим скуповима аналогни.

При коришћењу аналогије треба се придржавати неких правила. То су:

1. При тражењу сличности код два објекта треба узимати у обзир поред сличних особина (позитивна аналогија) и особине које се разликују (негативна аналогија). Закључивање на основу аналогије утолико је поузданије уколико је већа позитивна аналогија, а мања негативна.

2. Треба наћи што више аналогних елемената, а при томе, често користимо анализу.

3. Пронађене аналогне елементе треба класификовати, уочити који су више, а који мање битни за оно за шта желимо да искористимо аналогију.

4. Врло је важно да објекти А и Б за које испитујемо аналогне особине припадају истом роду објеката, а да објекат А од кога полазимо при аналошком закључивању, буде типичан представник свога рода, нпр. при испитивању заједничких особина правоугаоника и паралелограма, не би било добро кренути од специјалног правоугаоника – квадрата, јер би нас то могло навести на погрешан пут да уочимо нешто што важи за квадрат, али не и за ма који правоугаоник. Аналогија је у вези са сродношћу математичких структура. Међутим, при коришћењу аналогије морамо бити врло опрезни. Аналогија може и те како да нас заведе, па се треба трудити да се закључак изведен аналогијом неким поузданијим математичким апаратом потврди или оповргне. Закључак је само вероватан, а вероватност се повећава, уколико смо пажљивије и боље спровели аналогију.

При обради мера за дужину, нпр. учожавамо да имамо јединице метар, декаметар, хектометар и километар. Ако бисмо користили аналогију при обради јединица за запремину течности, очекујемо следеће јединице: литар, декалитар, хектолитар и килолитар. Али ова аналогија нас је завела, не постоји јединица килолитар. Исто тако, када откријемо да важи дистрибутивност множења према сабирању, било би погрешно по аналогији закључити да је и сабирање дистрибутивно према множењу.

Интуиција је веома значајна за увођење многих математичких чињеница. При решавању задатака, ученику треба да „сине“ идеја како да га реши. Песталоци каже „Интуиција је конструкција. Тајна разумевања математике јесте лигички дух. Али се до њега не може доћи ако (се) не пође од интуиције“. Практично сва математичка открића су откривена помоћу интуиције. На основу познатих чињеница и добрих претпоставки, наслућује се нека нова математичка истина која се даље проверава поузданијим математичким апаратом.

Ево неких примера примене интуиције у основној школи. Кад ученик жели да реши задатак $195 : 5$ „усменим путем“, он може на разне начине да рашчлани број 195 на два сабирка, па да задатак реши применом дистрибутивности. Међутим, онај ученик којем је интуиција најразвијенија, сетиће се да је најпогодније написати број 195 у облику разлике $(200 - 5)$, па задатке решити применом дистрибутивности. Интуиција је посебно важна при решавању тежих задатака на додатној настави, нпр. Одреди збир: $1 + 2 + 3 \dots + 48 + 49 + 50$. Просечан ученик ће одмах приступити сабирању што је врло заморно. Интелигентнији ученик ће детаљније анализирати задатак, па ће уз помоћ интуиције доћи на идеју да сабира први са последњим, други са претпоследњим и тако редом. Тако ће доћи до резултата много брже и елегантније: $(1 + 50) \cdot 25$.

Индукција је извођење општег закључка на основу појединачних случајева. Потпуну индукцију примењујемо ако испитамо све случајеве, па изводимо општи закључак. Међутим, много чешће смо у ситуацији да користимо непотпуну индукцију, када на основу неколико случајева закључујемо да неко правило важи за све случајеве. Ово закључивање није увек поуздано, али смо често присиљени да га користимо у основношколској настави у недостатку поузданијег математичког апарата.

На пример: решавањем више појединачних задатака

$$\begin{array}{lll} \text{а) } 3 \cdot 2 = 6 & \text{б) } 4 \cdot 5 = 20 & \text{в) } 6 \cdot 2 = 12 \\ 2 \cdot 3 = 6 & 5 \cdot 4 = 20 & 2 \cdot 6 = 12 \end{array}$$

утврђујемо да у сваком примеру резултат не зависи од претка чинилаца и на основу тога, непотпуном индукцијом, изводимо општи закон комутативности множења „Производ два броја не зависи од поретка чинилаца“.

Индукција је повезана са конкретизацијом, специјализацијом, аналогијом и генерализацијом. Применом индукције у настави, остварују се начела од лакшег ка тежем, од једноставног ка сложеном, проучавање нових апстрактних појмова и изрека преко посматрања и проверавања, навођење ученика на нове појмове, исказивање нових тврдњи и сл. Међу такве садржаје посебно се убрајају разна правила, закони, формуле и теореме, поготово ако се они строго не изводе или не доказују.

Дедукција је, супротно индукцији, закључивање од општег ка појединачном. Истинитост неког тврдњења изводи се из истинитости раније утврђених општих ставова. У математици – науци, врло много се примењује, док се у настави математике нижих разреда основне школе не користи. Ту долази у обзир само локална дедукција, кад нпр. ученик проналази најпогоднији поступак за решавање задатка $5 \cdot 15 \cdot 2$. Он користи општа правила која познаје, а то су комутативност и асоцијативност множења, па задатак решава најпогодније: $5 \cdot 15 \cdot 2 = 5 \cdot 2 \cdot 15 = (5 \cdot 2) \cdot 15 = 10 \cdot 15 = 150$.

„Једини и најефикаснији дидактички поступак у процесу формирања појмова јесте увођење и оспособљавање ученика да логички мисле и да самосталним мишљењем (мишљење се развија мишљењем, нико не може мислити за другога) формирају појмове без којих је немогућ продор у апстрактно сазнање као највиши степен човековог упознавања, откривања, проучавања, објашњавања и мењања целокупне објективне стварности“ (Продановић, Ничковић, 1974: 162).

Сви се математички појмови ‘граде’ на предметима, објектима и појавама реалног света доводећи их у везе и односе на менталном плану, а уз помоћ симболичких структура, какви су говор и други писани знакови. То је важно методичко упориште у развоју математичких појмова, које говори о томе да је непосредна околина незамењива у процесу развоја логичко-математичких структура.

Дете упознаје свет тако да гледа, осећа и испитује физичке предмете. Ускоро почиње да препознаје речи којима те предмете означавамо (реч је апстракција стварности), а касније почиње да препознаје и слике тих предмета. На крају препознаје писмене знакове којима их приказујемо (нпр. написану реч која представља појам или симбол). Редослед усвајања математичких појмова је искуство физичких предмета, говорни језик којим описује искуство, слике које приказују искуство и писани знакови који приказују искуство.

У математици није довољно нешто само разумети, већ је потребно то и увежбати. Потребно је да се на основу што више примера ученици наведу на активност, правилно посматрање и самим тим, правилно формирање и усвајање математичких појмова. То је дуготрајан процес који од ученика захтева упорност, одређен напор, истрајност, добру концентрацију и пажњу, што све доприноси изградњи карактерних и вољних особина ученика.

Закључна разматрања

Развој математичких појмова у почетној настави математике, представља снажно средство децјег интелектуалног развоја и развоја свих других аспеката његове личности. Како би се постигао успех при формирању и усвајању математичких појмова (и појма уопште), мора се постићи мотивисаност ученика за рад, што у много чему зависи од наставника, његове стручне оспособљености и жеље да ученицима пренесе знање. У том циљу треба користити различите системе наставе прилагођене наставним јединицама. Ни један систем наставног рада није искључив, већ их треба комбиновати како би се постигла што већа ефикасност.

Свако учење математике у нижим разредима мора, кренути од искуства и говорног језика, а затим долазе слике и учење знакова, јер „формирање појмова почиње у најранијем детињству, али тек у пубертету сазревају, уобличавају се и развијају оне интелектуалне функције које у особеном споју чине психичку основу формирања појмова“ (Брковић, 2000: 179).

Математика је специфичан предмет, бави се апстракцијама. Ако наставник није личност спремна да наставу математике осмисли, унесе у њу своју креативност, вољу за рад, ведрину и дух игре и лепог, остаће за многе ученике предмет који није омиљен. „Једини и најефикаснији дидактички поступак у процесу формирања појмова јесте увођење и оспособљавање ученика да логички мисле и да самосталним мишљењем (мишљење се развија мишљењем, нико не може мислити за другога) формирају појмове без којих је немогућ продор у апстрактно сазнање као највиши степен човековог упознавања, откривања, проучавања, објашњавања и мењања целокупне објективне стварности“ (Продановић, Ничковић, 1974: 162).

Развој математичких појмова је важно средство разумевања природних и друштвених феномена који окружују дете овог доба. Математика уводи дете у перципирање и схватање односа у непосредном окружењу, помаже развоју дечјег мишљења и других психичких функција, а пре свега богати дечји речник који је неопходан за добру и јасну комуникацију са околином.

ЛИТЕРАТУРА

- Брковић, А. (2000). Развојна психологија. Ужице: Учитељски факултет.
- Дејић, М., Егерић, М. (2003). Методика наставе математике. Јагодина: Учитељски факултет.
- Курник, З. (2008). „Знанственост у настави математике“. Методика математике. Загреб: Природословно-математички факултет, IX/2: 318-327.
- Марјановић, М. (1996). Методика математике I и II део. Београд: Учитељски факултет.
- Продановић, Т., Ничковић, Р. (1974). Дидактика. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Трнавац, Н., Ђорђевић, Ј. (1998). Педагогија. Београд: Научна књига.
- Рот, Н. (1990). Општа психологија. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Gordana Rackov

THE ROLE OF THOUGHT IN FORMING MATHEMATICAL NOTIONS

Summary

When developing mathematical thinking of pupils and their overall mathematical education special attention should be given to intellectual activities which contribute to a more efficient educational effect of the education in general. Acquiring a system of mathematical facts and ideas and mastering certain mathematical skills and habits, do not directly imply an adequate development of mathematical thinking. In the process of teaching mathematics, besides forming a “technique” of thinking (preparing pupils for mastering operations and procedures), pupils need to be taught to discover new relations and general procedures which will enable them to solve new tasks, broaden their knowledge and develop new skills.

While constructing mathematical notions, pupils use intellectual operations: analysis, synthesis, abstraction and generalization, concretization, specialization, analogy, and while drawing conclusions they use basic forms of concluding: incomplete induction, deduction and analogy. When solving tasks by intellectual activities pupils mathematicize real situations and use mathematical operations to come to solutions – actualizing in that way their mathematical thoughts.

Key words: basic mathematics teaching, thought, mathematical notions.

Љиљана Дукић

Филолошки факултет, Београд

ЗАЈЕДНИЧКЕ ОДЛИКЕ НЕКИХ ЕВРОПСКИХ НАРОДНИХ БАЈКИ

САЖЕТАК: У раду ће се разматрати неке од заједничких карактеристика појединих европских народних бајки – српских, немачких, француских, данских, шпанских, грчких, енглеских, финских и исландских (*Бајка о страшном спиндлстонском змају; Чаробњаков ученик; Скупоцене мачке; Уклети краљевић и Челик – Хенрик; Слијепац био, слијепац и остао; Том Тит Тот; Корњача и граицић; Пенелуга; Златно дрво; Бог не заборавља правих; Усуд; Царев син и оштар дан; Магарац, сто и штап; Мачји замак; Цар Чахчах; Ђаво и његов шеџрт; Чобанин и царева кћи; Богаташ и Гољин син; Срећна земља; Четири пехара*), те уводне и завршне формуле, простор и време, као и чести интернационални мотиви.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: бајка, формула, мотив, фантастика, фолклор.

Народне приповетке су традиционални усмени прозни облик, који је познат још код примитивних народа. Преносио се усменим путем, с колена на колена. Нај-популарнији и најразвијенији облик народних приповедака је бајка.

„Приповијетка у народу нашем, особито по јужнијем крајевима, највише се зове *прича*, као што се говори и *причати* мјесто *приповиједати*, а гдјешто и *гатка*.”

Наше народне приче или приповијетке готово се могу раздијелити на *мушке* и на *женске*, као и пјесме. Женске су приповијетке оне у којима се приповиједају које-каква чудеса што не може бити (и по свој прилици само ће за њих бити ријеч *гатка*)...“ (Стефановић Караџић, 1988: 48). И пре и после Вука, торетичари су, дефинишући појам *бајка* истицали њену фантастичну страну.

Народне бајке обично почињу уводном формулом: „Било једном“. Један део теоретичара сматра да се оваквом формулом указује на догађај који се никада није десио. Питање је да ли се оваквим почетком казивач дистанцира од фантастичних догађаја или просто смешта радњу у прошлост. По свему судећи „било једном“, заправо значи „не знам кад и не знам где“.

Након уводне формуле, време тече праволинијски, а догађаји се ређају хронолошки. „Понављања епизода нису и понављања временских одсечака. Радња почиње у одређеном тренутку, има одређен ток и потом крај; слика времена је у складу са таквим развијањем радње“ (Радуловић, 2009: 22).

Простор у бајци је такође скоро увек неодређен, ретки су изузеци, у којима је радња локализована – нпр. радња енглеске народне *Бајке о страшном спиндлстонском змају*, смештена је у замку Бамборо (мотив ове бајке је обрађен и у форми баладе, а и бајка и балада имају корен у миту); радња бајке *Чаробњаков ученик*, такође енглеске, смештена је у Јоркширу, док се радња италијанске народне бајке *Скупоцене мачке*, одвија у Фиренци и на Канарским острвима. Простор бајке се не описује, сем ако неки део није важан за саму радњу бајке, али се зато неке просторне одреднице истичу као места на којима радња бајке почиње, дешава се или се завршава, и доприносе уношењу реалистичне атмосфере у бајку. „Места која су посебно истакнута су: *кућа, двор (кула, чардак), шума, планина, подрум, језеро, град, врт, соба, бунар/јама, море, село, пећина*“ (Радуловић, 2009: 35).

Сврха бајке је „да забави слушаоце који је прихватају као нешто измишљено, што се никада стварно није догодило, свесно узимајући чудеса као неку врсту чаролије

која их преноси у свет маште, надања и жеља. Прича у којој се губе разлике између стварног и нестварног идеалан је начин да се побегне од стварности, а да се истовремено остане у њеним оквирима“ (Дрндарски, 2001: 25).

Ликови у бајци су увек јасно опредељени као позитивни или негативни. Не постоји могућност да негативац има и позитивне особине, исто као што ни јунак никада неће имати негативну страну. Само именовање лика представља заправо његову карактеризацију: млађи брат, наспрам ког стоје старија браћа; маћеха, која је увек зла, понекад носи и епитет „зла“, али не нужно, јер се маћеха увек понаша по механизму негативног типског лика.

„Бајка се дешава у свету у коме су чаролије природне, а магија правило“ (Кајоа, 1971: 62). Ово страни и оно страни ликови у бајци делају истовремено, с тим што се при сусрету јунака са натприродним бићима попут вештице, виле, ђавола, але, змаја, животиње која говори и слично, у јунаку не јавља ни страх ни чуђење, па тако нпр. у немачкој народној бајци *Уклети краљевић и Челик – Хенрик*, када принцези упадне златна кугла у студенац, она не бива нимало изненађена тиме што јој се из студенца обраћа жаба; јунак српске народне бајке *Слијенац био, слијенац и остао*, није зачуђен када мачак, који представља његово комплетно наследство проговори; код јунакиње бајке *Том Тут Том* појава ђаволчића не изазива никакав страх. Ово страни ликови натприродне ликове прихватају као редовну појаву. Јунак бајке често прима дарове и савете од натприродних помагача, на које заборавља до тренутка када ће му бити неопходни за савладавање одређене препреке. Користиће их само у тој ситуацији, и након тога ће опет заборавити на њих. „Другим речима, свет бајке и стварни свет узајамно се прожимају без икаквих тешкоћа или конфликта“ (Кајоа, 1971: 62).

Породица у бајци је најчешће непотпуна, или у кризи. Један од родитеља је мртав, или умире на почетку: „Био некакав чоек врло богат и имао злу и преопаку жену, с којом се други пут вјенчао, а имао је од прве жене само једну шћер благу као андио, добру као крух, да јој у ономе јесту друге није било, а при том бијаше и лијепа као вила од горе, висока као јела, а танка као шибика, а румена као јабука и у лицу бијела као горски лијер“ (Стефановић Карацић, 1988: 128-129). Криза породице је најчешће сиромаштво: „Живео једном пред великом шумом неки сиромашан дрвосеча са својом женом и двоје деце; дечак се звао Ханс, а девојчица Гретица. Једва да су имали шта да једу, а једном се деси, кад је у земљи завладала велика скупоћа, да дрвосеча није могао да заради ни за насушни хлеб“ (Грим, 2002: 32). Смрт члана породице или криза су окидачи за почетак радње (долазак маћехе, почетак неке потраге) – (Радуловић, 2009: 239).

Јунаци бајке нису психолошки мотивисани, покретач радње је увек неки догађај, никада размишљање јунака. Они не уче из претходних искустава и не увиђају сличност ситуација (нпр. у грчкој народној бајци *Корњача и грашчић*, у првом задатку који му краљ поставља – да направи гозбу за целу војску – рибар доноси лонче, онако како му је жена рекла, и он се чуди: „Зар у овоме да куваш?“ Ни за мене једног нема доста, а камоли за краљеву војску.“ (Марицки Гађански, 1978: 15), након тога, следи други задатак, ситуација је скоро идентична, рибар одлази и доноси корпу из које треба краљева војска да се нахрани грожђем, опет према упутству супруге, и опет се чуди: „па овде нема грожђа ни за мене једнога“ (Марицки Гађански, 1978: 17).

Једна од одлика бајки је то што на неки начин представљају одраз средине у којој настају. „Етничка и регионална обележја највидљивија су у слоју реалија“ (Радуловић, 2009: 10).

Тако, на пример, у српском запису једне од најпопуларнијих бајки, *Пепељуге*, Пепељуга и принц ће се срести у цркви, на недељној литургији, јер је црква у таквој

средици једино место где се могу срести момак и девојка из различитих сталежа, док се у западноевропским варијантама срећу на двору, на балу. Опет, и у домаћим варијантама ове бајке постоје разлике, у зависности од тога где је бајка забележена, па у Вуковој верзији, забележеној у сеоској средици девојке чувају говеда и пређу око дубоке јама, док се у верзији коју је забележио Јован Суботић у варошкој средици, девојке за одлазак на литургију припремају наносећи пудер и утежући се у мидере, што је тада било у моди. У верзији коју је забележио Шарл Перо, Пепељугине сестре наручују хаљине за бал из Енглеске и стављају вештачке младеже, али иако је познато да то тада јесте била француска мода, ове детаље морамо узети веома обазриво, јер је питање колико су они постојали у изворним народним верзијама бајке, а колико су ови детаљи заправо стилизација записивача. Сличан проблем се јавља и у бајкама браће Грим, али код њихових записа постоји и проблематика казивача од којих су бајке забележене. Дали су записали изворну народну варијанту бајке, тј. од немачког становништва или су записали казивања протестаната, који су услед јаке верске нетрпеливости прешли из Француске у Немачку? Јер, у овом другом случају, они су записали мало модификоване бајке Шарла Пероа. Европске варијанте *Пепељуге* завршавају се срећним исходом по јунакињу, маћеха и зле сестре су у понеким верзијама кажњене, али се на томе не инсистира, а понегде, као што је случај у српској варијанти, казна се и не помиње. За разлику од европских бајки, далекоисточне бајке имају већи акценат на казни негативаца (Ким, 1999-2000: 71-76), па ће се радња бајке *Конззуи и Патззуи* (чији је први део иначе врло сличан *Пепељуги*), наставити и након што је јунакиња награђена, све док негативац не буде сурово кажњен.

О томе да се у српским народним бајкама казна негативног лика углавном не помиње, сведочи и бајка *Златно дрво*. У овој бајци је развијен мотив неверне жене. Сиромашни муж и жена, уз помоћ змије коју је муж хранио, долазе до богатства. Жена има „милосника“ и њему ће одати како да преузме и богатство и њу од мужа. Након што муж оде у свет не би ли нашао начин да поврати назад имање и жену, и обиђе Месец, Ветар и Сунце и од Сунца добије помоћ, све се враћа у равнотежу, тј. почетно стање: „А сиромашак добије опет своју кућу, жену и децу и дуго је после тога сретно живео; а како је ушао у кућу, опет је златно дрво уродило златним новцима и од то доба је непрестано рађало“ (Самарџија, 2009: 43). И ту се радња завршава. Неверна жена не сноси никакве последице свог деловања. Јасно, постоје и другачији примери, у којима је негативан лик кажњен, али се и у њима казна помиње у једној, најчешће завршној реченици. Радња бајке се не развија даље да би дошло до извршења казне. Дobar пример за то је бајка *Бог не заборавља правих*, која је заснована на мотиву прогоњене девојке. Након што се радња бајке срећно заврши по остале јунаке, маћеха бива кажњена – „И онда ухвати своју жену и за њена недела растргне је коњима на репове“ (Самарџија, 2009: 50).

Од средине у којој бајка настаје зависи који ликови ће се јављати, па се тако у српским народним бајкама, и уопште, у руралним срединама појављују принц, цар, краљ (у српским и руским бајкама далеко је чешћи цар, док је у западноевропским варијантама чешћи краљ), сиромах, девојка, момак и слично, док ће се у западноевропским бајкама, поред оваквих ликова, појављивати и племићи, грофови, лордови, ритери...

Јунаци бајке се понашају према моралном кодексу средине у којој бајка настаје: вера/невера, поштовање договора, давање речи/обећања, заклетва, вредноћа, послушност/непослушност, самилост, спасавање, алтруизам, гостопримство, сексуални морал и захвалност су категорије понашања које носе одређени етички смисао (Радуловић, 2009: 65-90).

У народним схватањима читавог словенског Југа, сматра се за велику срамоту и грех не одржати дато обећање, или погазити дату реч приликом склапања неког дого-

вора. Нарочито велики грех је издаја и убиство члана породице. Вредноћа је особина која се у традиционалном друштву очекује од девојака. Милостивост се јако цени, а о сиротима се стара родбина или сеоска заједница. Многа традиционална друштва негују култ гостопримства. Што се инцеста тиче, забрана за свадбу обично иде до четвртог или петог колена (Радуловић, 2009: 91-94).

Бајка *Усуд* је добар пример за приказ културолошких одлика места на ком настаје. Појављују се два брата, од којих један има среће, и све му иде од руке, док је други сушта супротност. Он ради и труди се, али нема среће. Он одлучује да крене у свет и да открије узрок томе. Успут треба да открије и узроке проблема још две породице: једна има проблем да се исхрани, јер колико год хране да се спреми није довољно, а другу мучи помор стоке. Јунак проналази решење проблема. Код прве породице проблем је непоштовање најстаријих укућана, а код друге што се крсна слава штедљиво и шкрто спрема. Дакле, бољитак је могућ једино када се деловање усклади са кодексом понашања средине.

У народним бајкама често се срећу и библијски мотиви, па тако у српској народној бајци *Царев син и оштар дан*, постоји мотив Аврамове жртве, у енглеској бајци *Магарац, сто и штап*, на самом крају бајке јавља се мотив библијске приче о две бакрене лепте. Постојање библијских мотива у народним бајкама није чудно, ако узмемо у обзир да су католички попови много пре него што је почело бележење бајки имали збирке прича (најчешће фантастичних), бајки и легенди, које су користили у морализаторске сврхе приликом проповеди. Касније, у народу, те приче су наставиле да се препричавају и добијају облик у ком их данас познајемо, а од оних првобитних проповедничких прича се разликују највише по томе што су изгубиле непосредне морализаторске поуке и што су делокализоване (Латковић, 1987).

Исти мотиви у народним бајкама се јављају код многих народа, чак иако су они географски удаљени. Теодор Бенфај (Theodor Benfey) међународну сличност приповедака тумачи заједничким пореклом у индијској књижевности. Касније су антрополошка истраживања открила невероватну сличност у идејама, веровањима, обичајима и казивањима такозваних примитивних народа Аустралије, Африке и Америке, који не потичу из индоевропске заједнице, нити су били у међусобном додиру. Антрополошка наука је ове подударности протумачила претпоставком да је цивилизација сваког од тих народа, па и човечанства морала да проистекне из једног старијег стања у коме су данашњи наслеђени културни остаци имали своје право значење. Ендрју Ленг (Andrew Lang) је закључио да слични менталитети могу производити и слична веровања и поступке (Милошевић-Ђорђевић, 2006: 8-9).

Тако ће у финској народној бајци *Мачји замак*, јунакињи у помоћ притећи мачка, која јој је остала као једино наследство након мајчине смрти, док ће у српској народној бајци *Слијенац био, слијенац и остао*, исту такву помоћ јунаку пружити мачак, који представља његово наследство након очеве смрти, док ће у јерменској народној бајци *Цар Чахчах*, на идентичан начин сиромашном воденичару помоћи лисица.

Српска народна бајка *Ђаво и његов шегрт* говори о дечаку, који је изучио занат од ђавола, да би га на крају надмудрио. Турска бајка *Чобанин и царева кћи* обрађује исти мотив.

Чест мотив у бајкама је и замена писама. Јунаку бајке, који носи поруку која га осуђује на смрт, помажу успутни пролазници, нападачи или разбојници, тако што пронађу поруку и преправе је тако да уместо смрти јунаку доноси срећан исход, најчешће венчање са потомком онога који је прву, осуђујућу поруку написао, а у шведској народној бајци *Богаташ и Гољин син*, такво писмо ће се јавити чак два пута.

Врло чест интернационални мотив, који има корен у митологији, је и венчање са натприродним бићем или животињом, најчешће са змијом, змајем или медведом. У нашој усменој књижевности, овај мотив је обрађен у поезији и у прози. Радња бајке обично почиње тако што мајка, отац или обоје чезну за дететом: „Била једна сирота жена која није имала од срца порода пак се молила Богу да јој да да затрудни, макар змију родила.“ (Стефановић Караџић, 1988: 80). Након тога се рађа натприродно дете, у нељудском облику, најчешће змија или змај, и убрзо стасава за женидбу. „Права радња приповетке углавном и почиње женидбом и свођењем младенаца, док рођење натприродног бића и припрема за женидбу представљају само увод средишњим догађајима“ (Милошевић-Ђорђевић, 1971: 79-80).

У српским народним бајкама, и уопште, у европским приповеткама, натприродно биће може бити и мушкарац и жена, премда је чешће мушкарац. У далекоисточним митовима и бајкама је то чешће жена, па тако имамо јапански пример овог мотива у *Кођикију*, у коме се само невесте преображавају.

Првенствена, често истицана функција бајке, била је да забави слушаоце, али и да појасни неке ситуације у животу, људске особине или, пак, судбину. Већ помињана бајка *Усуд*, заправо даје објашњење на питање зашто је неко богат, а неко сиромашан, зашто неко има среће, а неко не. Турска бајка *Срећна земља* бави се настанком грехова, па ће објаснити како је Лењост родила Нерад, Неваљалство, Лоповлук, Лаж, Превару и Беду. Јеврејска бајка *Четири пехара* објашњава фазе пијанства и како се човек понаша након једног, два, три или четири пехара вина. Овакве бајке указују на људску тежњу да се на неки начин појасне чудне и необјашњиве појаве, као и различите људске особине. Ова тежња је универзална, заједничка за све људе, па таквих бајки има код свих народа.

„Срећан крај“ представља посебну одлику народне бајке и она се у томе битно разликује од уметничке творевине, у којој је срећан крај могућ, али није нужно и остварен. У народним бајкама „правда и добро апсолутно побеђују (мада не морају увек да се поклапају са данашњим појмовима правде), јунак мора да буде награђен, крај је отуда срећан“ (Радуловић, 2009: 120).

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Д. (1991). *Значење српских бајки*. Београд: Етнографски институт САНУ.
- Vasić, D. (2008). *Sunce i mač: japanski mitovi u delu Kodiki*. Београд: Rad.
- Grim, J. prir. (2002). *Najlepše bajke*. Београд: Prosveta.
- Grim, (J); Grim (V). prir. (1968). *Bajke*. Zagreb: Mladost.
- Дрндарски, М. (2001). *На вилином вијалишту: о транспозицији фолклорних жанрова*. Београд: Рад, КПЗ Србије.
- Drndarski, M. prir. (1978). *Narodna bajka u modernoj književnosti*. Београд: Nolit.
- Živković, D. ur. (1986). *Rečnik književnih termina*. Београд: Nolit.
- Jolles, André. (1978). *Jednostavni oblici*. Zagreb: Studentski centar sveučilišta.
- Кајоа, Роже. (1971). „Од бајке до science fiction“. *Књижевна критика: часопис за есејистику, критику, историју и теорију књижевности, естетику и поезику литературе* II/5-6: 61-81.
- Ким Санг, Х. (1999-2000). „Заједничке теме у српској и корејској народној бајци“. *Прилози за књижевност, језик, историју и фолклор*. LXV-LXVI/1-4: 71-76.
- Косијер, В. прир. (2007). *Бајке света*. Сремски Карловци: Каирос.
- Латковић, В. (1987). *Народна књижевност I*. 4. изд. Београд: Научна књига.
- Liti, M. (1994). *Evropska narodna bajka*. Београд: Bata, Orbis.
- Марицки Гађански, К. прир. (1978). *Грчке народне бајке*. Београд: Народна књига.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. (1971). *Заједничка тематско – сижеејна основа српскохрватских неисторијских епских песама и прозне традиције*. Београд: Филолошки факултет.

- Милошевић-Ђорђевић, Н. (2006). *Од бајке до изреке: обликовање и облици српске усмене прозе*. 2. изд. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Прор, V. (1982). *Morfologija bajke*. Београд: Prosveta.
- Радуловић, Н. (2009). *Слика света у српским народним бајкама*. Београд: Институт за књижевност и уметност.
- Самарција, С. прир. (2009). *Народна проза у Вили*. Нови Сад – Београд: Матица српска. Институт за књижевност и уметност.
- Самарција, С. прир. (1995). *Народне приповетке у Летопису Матице српске*. Нови Сад: Матица српска.
- Самарција, С. (1997). *Поетика усмених прозних облика*. Београд: Народна књига Алфа.
- Самарција, С. (2007). *Увод у усмену књижевност*. Београд: Народна књига Алфа.
- Станковић-Шошо, Н. (2006). *Топос пута у српској народној бајци*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Стојановић, Ј. прир. (1978). *Шпанске народне бајке*. Београд: Народна књига.
- Цветков, М. прир. (1962). *Данске народне бајке*. Београд: Народна књига.
- Цветков, М. прир. (1968). *Исландске народне бајке*. Београд: Народна књига.
- Чајкановић В. прир. (1999). *Српске народне приповетке*. Београд: Гутенбергова галаксија.
- Чајкановић, В. ур. (2002). *Чудотворни прстен: најлепше српске народне приповетке*. 2. изд. Ниш: Просвета.
- Ѕијаковић, Лј., Ѕијаковић, М. прир. (1964). *Engleske bajke*. Cetinje: Obod.

Ljiljana Đukić

COMMON CHARACTERISTICS OF SELECTED EUROPEAN FOLK TALES

Summary

This article offers a study of several common characteristics of selected European folk tales – Serbian, German, French, Danish, Spanish, Greek, English, Finnish and Icelandic, their beginning and ending formulas, space and time notions, and the common international motives.

Key words: folk tale, formula, motif, fantasy, folklore.

Слободан Балаћ

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

КОНЦЕПЦИЈА, САДРЖАЈИ И МОГУЋНОСТИ ИЗБОРНОГ ПРЕДМЕТА *НАРОДНА ТРАДИЦИЈА*

САЖЕТАК: Интердисциплинарно проучавање изборног предмета Народна традиција, изузетно је потребно у основној школи, будући да је етномузиколошка проблематика мало заступљена у раду са децом основношколског узраста. Овај рад се темелји на изучавању народне традиције у васпитно-образовном процесу основне школе, изражавајући настојање да се објасне активности и педагошко-дидактички аспекти предмета. У раду је показано како може да се кроз наставну праксу истакне значај народне традиције и у том смислу омогући ученицима самостално тумачење традицијске културе, њених елемената и форми. Педагошки значај развоја изборног предмета Народна традиција, заснива се на развоју мотивисаности младих за истраживање традиционалне тековине, како би се на тај начин остварио правилан однос према традиционалним, правим вредностима.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: традиција, стваралаштво народа, ученик, образовање, педагошко-дидактички аспекти, школа.

Увод

Да бисмо младима приближили стваралаштво народа, потребно је омогућити издвајање, претходно одабраних традицијских појава, које би се, кроз одговарајућу наставу, изучавале у основној школи. Сви они који се на било који начин баве педагошко-инструктивним радом, сложиће се са мишљењем да је тежиште данашње наставе усмерано на подстицање развоја и богаћење искустава ученика применом активног учења, те би на овај начин ученицима и требало презентовати „дух старина“. Да би се обезбедило ефикасно усвајање знања из предмета Народна традиција, потребно је створити услове који ће у настави омогућити ученицима развој научног знања и мишљења из ове области. На такав начин би ученици, суочени са сложеном аудитивном, односно музичком конфигурацијом фолклорних података, кроз непосредно упознавање материјалне и духовне културе, остварили директно увођење у активности ревитализације народног стваралаштва.

Као млада дисциплина која поставља ученика у субјекатску позицију учења и сазнавања, трагања и откривања, Народна традиција осавремењује организацију наставе и започиње своју статусну борбу међу предметима у основној школи. Та борба се испољава у трагању за парадигмом која би Народној традицији омогућила да образује референтне оквире својих теорија и истраживања.

Васпитање и учење остварује се у социјалном и културном окружењу и у повезаности с реалним животним околностима. С тим у вези, интердисциплинарни приступ изучавању Народне традиције, од великог је значаја и пресудни фактор у подизању свести, колико традиција значи за један народ и његов културни идентитет.

Концептуално гледано, изучавање Народне традиције у васпитно-образовном систему, условљено је одабиром наставних метода и техника које се односе на специфичне поступке у сврху изучавања овог изборног предмета. На пример, технике поучавања могу се односити на подстицање учења кореографских приказа и описа одређене ситуације, или на поступке којима се демонстрира извођење младе у оквиру свадбеног церемонијала.

Народна култура и обичаји истражују се као појаве, као симболи и места идентитета, те као средишта уметничке креативности која су помало заборављена. Млади могу да приме и развијају традицијску баштину, али и да је „предају“ кад за то дође време.

Овим су дате јасне смернице у ком правцу овај наставни предмет треба да афирмише своје садржаје и могућности у процесу едукације младих. Уједно, овакав приступ би могао бити један од путоказа наставницима и солидна оријентација у погледу интерпретације наставних садржаја.

Народна традиција, захваљујући богатству својих изражајних средстава (песма, игра, мелодија, ношња, народна поезија, обичаји...), захвата живот у свој његовој многостраности и у свим аспектима односа према њему. Изражајна средства и друге елементе у народној култури, потребно је уткати у бесконачно педагошко поље, у сврху и допринос педагошкој пракси, како би се Народна традиција према својим естетским вредностима сврстала у уметничка остварења.

Садржаји активности

Избор садржаја у наставном процесу у највећој мери се препушта наставнику, а препоручују се постојећи описи фолклорних игара и штампане збирке текстова дечјег фолклора. Садржаји за овај изборни предмет могу се обухватити кроз следеће теме:

Тема: *Питај своју баку...* – ова тема може подстаћи активности од капиталног значаја у сваком амбијенту. Теренски рад показује да су старе жене најбољи информатори и главни преносиоци народне традиције. Оно што би баке могле да кажу деци, само по себи обезбеђује компаративни материјал за цео низ наставних активности. Ученици могу да истражују и сазнају шта баке кажу о: играма које су се играле кад су биле мале, песмама које су певале у то време, причама које су њима њихове баке причале, обичајима у којима су учествовале (славе, поворке, Бадњак, Божић, Богојављење, Ђурђевдан), одећи, обући, фризурама и украсима из њихове младости, итд.

Тако скупљена обавештења могу да буду драгоцене, и као подаци независно од наставе, па би школа могла да формира сопствену датотеку од прикупљеног материјала и континуирано је допуњује и обогаћује. Поред тога, неговање праксе „Питај своју баку...“ може позитивно да утиче на ревитализацију и побољшање положаја старих у породици (социолошка истраживања пружају обесхрабрујуће податке).

Тема: *Радови и празници* – у оквиру практичне наставе предвиђа се развијање моторичких вештина – израда предмета према постојећем моделу. То практично значи да је пожељно искористити сваку прилику да се нешто прави рукама, а да при том, буде везано за неку занимљиву причу или догађај. На пример, у јесен (кад школа почиње), завршавају се последње жетве и бербе, што може бити одличан повод да се праве: „Богу брада“ (од последњег снопа било којег жита, а у септембру се жању још само сточна жита), или да се исценирају: „муке блаженог Гроздија“ (пут који грождје прође док не постане вино), зависно од тога где се школа налази.

Обе активности могу да се изводе у свакој школи, али се настава знатно обогаћује могућношћу директног увида у процес (виноградарски крај), или у оригинални предмет (пољопривредни крај са „Божјим брадама“ на њивама после жетве). Конопљарски и ланарски крајеви, уместо „Гроздија“, могу приказивати „конопљине-ланове муке“ и сл. Фолклорни текстови који обрађују ове „муке“, постоје и лако су доступни. Овде долазе и пратеће (углавном декоративне) радње уз велике опште празнике, као што су Божић и Ускрс. То се нарочито мисли на: засејавање жита на Св. Варвару (уочи Божића), вертеп (тамо где постоји као традиција, а тамо где га нема, може се правити место Христовог рођења, не као део традиције, него као пригодна активност), фарбање ускршњих јаја.

Као пратеће објашњење, уз све ове активности, најбоље могу да послуже одговарајуће легенде и фолклорне приче, или предања која (водећи рачуна о узрасту) врло добро замењују теорију. Уз сваку од наведених активности, може да се пронађе адекватна игра, пратећа песма или плес (костимиран или не). Пожељно је комбиновати их све заједно, како се најчешће и одвијају у оригиналном окружењу.

Тема: *Народни музички инструменти* – врсте народних музичких инструмената (гусле, свирале од сламе, перја, црног лука, пиштаљке од врбове гране, виолина од кукурузовине, тиква...), материјали од којих су израђени музички инструменти, улога музичких инструмената у обележавању годишњег циклуса обичаја (обреди и празници) и животног циклуса (рађање, крштење, свадба).

Приликом реализације ове теме пожељно би било да ученици сами израде инструменте и покушају на њима да свирају.

Избор садржаја предмета Народна традиција, препушта се наставнику, уз препоруку да поведе рачуна о директној повезаности носећих тема са темама у оквиру обавезних наставних предмета, као што су: српски (матерњи) језик, природа и друштво, музичка и ликовна култура. Препорука је да се на крају школске године, као могућност систематизације и рекапитулације усвојеног знања, организује изложба или приредба, којом би ученици показали која су знања стекли и које су материјале, предмете, текстове и фолклорне садржаје прикупили, изучавајући овај изборни предмет.

Идући путем народне традиције, дечји доживљаји се обогаћују, учвршћују сигурност у комуникацији, што је квалитет који води социјализацији личности и стицању првих социјалних искустава. У оквиру овог предмета, обухватили смо само неке најзначајније аспекте развоја, који могу да буду подстакнути и подржани елементима традицијске културе, који уверљиво говоре колики је значај народне баштине за развој деце раношколског узраста.

Педагошко-дидактички аспекти

Педагошко-дидактички аспекти наставног предмета Народна традиција, недовољно су теоријски засновани и емпиријски проверени. До сада нисмо имали много експерименталних истраживања у настави која обухвата традиционално стваралаштво код нас. Потребно је посветити више пажње оној страни ове комплексне проблематике, која чини њено дидактичко језгро, као и тзв. методичкој оперативи, без чега није могуће рачунати на ефикаснију реализацију сазнања из овог домена у наставној пракси.

Народна традиција као наставни предмет, у дидактичко-методичким разрадама, сведен је на фронтално увођење у проблем. Анализа педагошке литературе показује да има веома мало радова који су посвећени изучавању ове области. Група и групни облик рада у настави, у којој се изучава народна традиција, може омогућити остваривање циљева, као што су естетско опажање и доживљавање, развијање креативне, критичке и стваралачке способности, естетско вредновање и поглед на свет.

Учење традиционалне музике према досадашњим налазима представља облик ефикасног учења којим се елиминише крутост и шаблонизам од раније прихваћеног начина рада на делима са традиционалном тематиком и афирмише критичко и стваралачко мишљење и понашање субјекта, те на тај начин доприноси неговању његових способности. У том смислу, проблемско-стваралачка интерпретација народне традиционалне музике, доприноси, развоју и неговању традицијске културе код ученика, односно, способности естетске рецепције и самосталног тумачења. Отвара се могућност флексибилније организације рада на традиционалним елементима и формама: ученици могу да откривају имплицитне идеје у традиционалном духу, проналазећи нове и разноврсне релације између понуђених и скривених корелата које ће примењивати у

новим ситуацијама, откривајући удаљене заједничке принципе и везе између чињеница различитих значења и вредности.

Претходна искуства имају значајну улогу у процесу ревитализације народне традиције код ученика, међутим, опажено не би требало интерпретирати у већ наученом смислу, већ усмеравати ученике да што индивидуалније приступају неговању народне традиције. Евидентно је да се код ученика јавља висока мотивисаност за стваралачки рад и истраживање у систему изучавања Народне традиције, с обзиром на то да је то нови наставни предмет који се изучава у општем образовању, и као такав, веома је атрактиван за изучавање. Учење путем традиционалне тековине, додељује наставнику сасвим нову функцију (организатора, сарадника, координатора, ментора), а ученика ставља у субјекатску позицију. Функција наставника не састоји се само у трансмисији знања, него и у развијању интелектуалних способности ученика, неговању истраживачког стила у анализи, вредновању народне традиције, оспособљавању ученика за креативни и критички приступ информацијама и самостално стицање знања.

Изучавање народне традиције примењено на анализу и процењивање важних елемената традицијске културе, омогућава динамично кретање кроз народно стваралаштво које се препознаје на различите начине. Одабир методских поступака од стране наставника, треба код ученика да допринесе успостављању активног односа према традиционалном народном стваралаштву, при чему се код њега повећава сензибилитет за традиционалне, естетске вредности. На тај начин, ученик може и изван школе и после редовног школовања, успешно да анализира, критички процењује и вреднује фолклорну грађу. Досадашња теоријска и практична искуства уверљиво говоре у прилог чињеници да је изучавање народне традиције као наставног предмета у основној школи, вишеструко применљиво у остваривању усвајања знања основних фолклорних етномузиколошких и етнологских образаца (игре, кратке текстуалне форме, народни инструменти и обичаји), посебно у анализи и интерпретацији аутохтоног народног израза. Захваљујући чињеници која претпоставља интензивно ангажовање свих стваралачких потенцијала ученика, предмет пружа могућност, и ученику и наставнику, да постигну оптималне наставне исходе, наравно, уз услов, да се добро упозна његова суштина и организује примена у настави, лишена сваког шематизма и ригидности који су супротни његовој природи.

У целини гледано, осврт на наставни предмет Народна традиција у основној школи, указује на нужност смелијег и конкретнијег укључивања традиционалног стваралаштва у вредносни систем школе, што би се морало одразити и у наставном програму, иновирању уџбеника и методичке литературе, као и оспособљавању наставника за примену највиших облика учења.

Закључак

Традиција је присутна у свим облицима друштвеног живота, и у методолошком смислу могуће је поставити сугестије за даље провере њених садржаја и могућности, допуштајући постављање суштинских питања о значају интересовања ученика за овај изборни предмет. За традицију се каже да је то историјски облик понашања људи који је широко распрострањен. Да бисмо богатство и вредност наше народне традиције приближили ученицима, потребно је изградити теоријске моделе који ће омогућити предвиђања и исходе наставног процеса у односу на третирану проблематику, а све са сврхом и доприносом за што бољим разумевањем овог наставног предмета у васпитно-образовном систему образовања.

„Традиција није само прошлост, она је и садашњост у којој је живо присутна прошлост и призвана будућност“ (Коковић, 2000: 118). Конкретна одређења основних

карактеристика *народне традиције*, са својим дефинишућим својствима, на неки начин условљава дидактички оквир, намећући даља трагања за сазнајно-научним и васпитно-образовним вредностима. Традиција задовољава фундаменталне људске потребе, и као таква, пружа нам сазнања о неким битним чиниоцима у вези са разматраном проблематиком и намеће потребу даљег истраживања.

Усвајајући знања из предмета Народна традиција, настојимо да објаснимо у којем смеру се одвијају одређене промене у традиционалној култури и разлику између природне средине у којој је човек некада живео и „техничке средине“ у којој данас живи. Утемељена на традицији, интересовања младих за изучавање овог предмета, могу да буду веома значајан фактор у истицању савремених тенденција у сагледавању назначеног проблема.

Општи циљ концепције, садржаја и могућности изборног предмета Народна традиција, јесте да допринесе развоју свих индивидуалних способности, неопходних за нормалан развој личности. Из овог општег циља, сагледавамо васпитну функцију и улогу традиције јер „(...) најдубљи основ њене снаге и обавезности може бити само у томе што задовољава неке људске потребе. Могли бисмо рећи да је традиција неопходни услов човековог живота, да је потреба за традицијом у извесном смислу насушна људска потреба и да свака традиција крчи пут до људских срца што их у исти мах ослобађа и заробљава“ (Ђурић, 1978: 118).

ЛИТЕРАТУРА

- Адорно, Т. (1980). *Естетичка теорија*. Београд: Нолит.
- Босић, М. (1996). *Годишњи обичаји Срба у Војводини*. Нови Сад: Музеј Војводине, Прометеј.
- Визек Видовић, В., Влаховић-Штетић, В., Ријавец, М., Миљковић, Д. (2003). *Психологија образовања*. Загреб: ИЕП.
- Гајић, О. (1999). *Уметност – моја изабрана стварност*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђурић, М. (1978). *Стихија савремености*. Београд: СКЗ.
- Коковић, Д. (2000). *Култура и уметност*. Нови Сад: Академија уметности.
- Коковић, Д. (2004). *Социологија културе*. Нови Сад: Академија уметности.
- Мирковић Радош, К. (1983). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Панић, В. (1984). *Народи и етничке заједнице света*. Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Панић, В. (1997). *Психологија и уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Службени гласник РС-просветни гласник, Просветни преглед* (2004). Београд: Министарство просвете Републике Србије.
- Узелац, М. (1999). *Естетика*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Академија уметности.

Slobodan Balać

THE CONCEPT, CONTENTS AND POSSIBILITIES OF THE ELECTIVE COURSE *FOLK TRADITION*

Summary

Possibilities for interdisciplinary research offered by the elective course Folk tradition are welcome in elementary school since ethnomusicology is often underrepresented in preschool institutions. This article is based on the studies of folk tradition in elementary school, and it represents an attempt to explain activities and pedagogic and didactic aspects of the course. The author explains

how the importance of folk tradition can be emphasized in the teaching process, enabling pupils to interpret the traditional culture, its elements and forms by themselves. The pedagogical importance of the development of this elective course is based on the development of the young people's motivation to study their traditional heritage, creating in such a way an adequate relation to the traditional, real values.

Key words: tradition, folklore, pupil, education, pedagogic and didactic aspects, school.

Мирјана Балаћ

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ДЕЧЈИ ХОР И ХОРСКО ПЕВАЊЕ

САЖЕТАК: У раду се говори о значају колективног певања у хору као вишеструко важној потреби за децу свих узраста, а посебно за децу предшколског узраста. Певањем у хору постижу се образовно-васпитни циљеви на најлепши могући начин, кроз песму. Поред социјализације, развијања осећаја припадности групи, естетског вредновања музике, активног стварања тона, а ту су и остали васпитни циљеви, попут упознавања новог музичког материјала, нових речи, облика и форми, развоја мелодијског, ритмичког, хармонског слуха, слушање и опажање сопствене вокалне репродукције и аналитичко слушање вокалног израза других, дисциплина и контрола дисања, положаја тела и изнад свега задовољство и радост у хорској песми.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца, хор, песма, колективна активност, предшколска установа.

Музичка способност

Уметничка дисциплина која се бави обликовањем звука, која се поиграва тоновима и од памтивека улепшава човеков живот, јесте музика. Она га прати од рођења до краја живота и уткана је у сваки део његовог бића. Зближавање музике и човека почиње у раном детињству, па је веома важно да прва искуства са музиком буду кроз игру, да први тонови плене дечју пажњу, да зраче топлином и да пробуде музички сензибилитет код деце. Музика својим непосредним деловањем има велики значај за васпитање деце, не само у музичком, већ и у интелектуалном, емотивном и телесном развоју.

Познати су сви позитивни аспекти утицаја музике на развој говора, координацију покрета, ход и трчање, развијање интелектуалних способности, концентрацију, меморију, на естетски развој, односно, на формирање укуса и осећаја за лепо и складно. У којој мери ће се дете музички развити, зависи најпре од природних предиспозиција за бављење музиком, које дете генетски наслеђује од родитеља, од степена и квалитета изложености спољашњим утицајима, од упорног рада на побољшању способности, предшколске установе, музичког образовања, васпитача, музичких педагога, медија, околине... Музичке способности могу да се развијају до неслућених размера, а оне подразумевају постојање: музичког слуха, осећаја за музички метар и музичке меморије.

Када кажемо да је неко музикалан, онда под тим подразумевамо одређену способност да дете, односно човек, перципира различитост висине тона, дужине трајања тона, његове јачине и боје, да разлучи вокално од инструменталног извођења и да све то репродукује или објасни на основу сопствене музичке меморије. На овај начин су обухваћене три претходно наведене категорије, али оне делују симултано и прожимају се, допуњују и преплићу.

Најважнија је свакако, прва способност, а то је музички слух који подразумева тачно и течно репродуковање мелодије по слуху, дакле отпевати задату мелодију на прво слушање. Музички слух тражи тачно интонативно понављање тона или групе тонова, осећај фразе и каденцирајућег завршетка како би се заокружила музичка мисао. Друга способност односи се на моторичке реакције за време слушања музике, осећај за музички метар, одржавање једнаког темпа као и јасне акценте. Поред тога, треба додати и емотивни однос према музици, који се манифестује израженим интересовањем и

жељом за слушањем музике, пажњом која се она слуша, као и жељом да дете свира на неком инструменту.

Музички психолози су се одувек бавили тумачењем музикалности и музичких способности. Тако, по Ревешу (G. Revesz) музикалност је урођено својство које не може да се добије васпитањем и учењем, те он сматра да музика не треба да улази у домен општег образовања. Насупрот њему, амерички психолог Карл Сишор (C. E. Seashore), сматра да је музикалност скуп посебних способности које се могу диференцирати на посебне таленте, тј. способности за оцену:

- висине тона (способност диференцирања тона према висини),
- осећај за интензитет тона (способност диференцирања тона према интензитету),
- осећај за време (способност диференцирања тона према њиховом трајању),
- осећај за консонанцу (способност процењивања сазвучја према степену консонантности),
- способност опажања промене висине неког од тонова код поновног слушања низа неповезаних тонова,
- способност опажања промене трајања тонова код поновног слушања.

Сишор је, без обзира на прихватање или неприхватање његовог система „талената“, оставио значајан траг у области психологије музичких способности, а његов рад свакако је довео до нових сазнања у овом правцу.

Интересантна је и подела музичких способности Николаја Римског-Корсакова, који дели музичке способности у две групе: техничке (за свирање и певање) и слушне способности или музички слух, који опет може бити: елементарна слушна способност, или музички слух који се манифестује тачним вокалним или инструменталним репродуковањем мелодије по слуху и више слушне способности (апсолутан слух и унутарњи слух).

Бити музички обдарен или талентован, или имати музичку способност, односи се на дар природе који треба проширити, оплеменити и продужити, бити музички даровит је нешто више од тога, као шира психолошка категорија. Висок степен музикалности, богат унутрашњи живот, трајнија и већа воља и концентрација, дужа пажња, усмерена интересовања ка музици, богата машта и креативан дух, представљају емотивни и интелектуални квалитет истински даровите особе. Такву децу потребно је на време препознати, и квалитетно и стручно их усмерити, да своју даровитост креативно изразе.

Креативност прати даровитост, а интелигентно презентовање је у тесној вези са њима, па су по неким студијама високо интелигентна деца најчешће и високо креативна (Ђорђевић, 1979: 43-44). Природа, порекло, структура и развој креативности, предмет су проучавања у студијама даровитости, талената и креативности, где се креативност одређује као суштина и циљ талента, а таленат као испољена даровитост. На почетку двадесет првог века, креативност се сматра друштвеном и личном потребом. Међутим, као и са свим осталим способностима, уколико се не оне не развијају и не шире, оне опадају, губе на интензитету и снази, па се чак и гасе. За музичке способности пресудну одлуку доноси и време, што значи да деца у предшколском узрасту треба да започну неговање музичких потенцијала.

Певање у предшколској установи

Најелементарнији облик рада на развијању мелодијског слуха у предшколској установи, као и у почетној музичкој настави уопште, јесте певање песама по слуху.

Певајући одређену песму, деца упознају једно мало уметничко дело, које својим садржајем и уметничким елементима, буди у њима естетска осећања. Песма, која је деци приступачана и интересантна, наводи их да је науче, она је колективна и повезује децу, дисциплинује их и наводи на стрпљив рад, зато је учење песме вишеструко значајна активност у предшколској установи за децу свих узрачних група.

Поред емотивног доживљаја који свака песма треба да пружи, значајно је и упознавање са музичким елементима, који се неосетно провлаче кроз музичко-поетску целину. Они се усвајају несвесно, али дефинисање следи касније када се транспонује у „музички језик“, а потом и у нотно писмо. За сву децу која су имала темељну припрему у предшколској установи, даље образовање у музичкој школи је само превођење познатих музичких образаца у именоване форме које су већ слушно и перцептивно усвојене.

Љубав према музици је потребно развијати и неговати, а певањем у хору овај задатак постаје сасвим лак и изузетно успешан. Певање је најважнији вид активног односа према музици и треба да буде заступљено са највећим бројем часова. Певајући, деца упознају сву лепоту јединства мелодије и текста у правилној метричкој и ритмичкој пулсацији, негују своје у почетку, сасвим скромно певачко умеће, вежбају дисање и контролишу положај главе и тела, опажају лепоту израза друге деце, као и њихове неправилности, па тиме изоштравају своја чула и осећај за естетско вредновање интерпретације.

Циљ певања је да се створи интересовање и навика за активним бављењем музиком, чиме ће се дете приближити навреднијим достигнућима у музичкој уметности. Поред тога, циљ певања је и упознавање шире и уже околине, развијање позитивних осећања према родитељима, друговима, природи, раду и учењу. Песма на дете треба да делује и едукативно, али и освежавајуће, као облик духовног одмора. Под будним оком васпитача, који непрестано открива даровитост, прати и развија музичке потенцијале деце, расте и вредновање музичких резултата и ефикасност самог васпитача, његових метода и техника у раду.

Неговање лепог вокалног изражавања, подразумева најосновнију поставку гласа уз обраћање пажње на основну динамику, темпо и карактер композиције. Лепа вокална интерпретација често потпомогнута хармонском пратњом неког музичког инструмента ствара трајна, лепа и упечатљива сећања деце на дане проведене у предшколској установи. Подстакнута тиме, деца се често опредељују за спонтано певушење измишљене мелодије са текстом или без њега. У периоду између треће и четврте године, настају „имагинативне песме“ које следе „спонтане“ и „имитативне“ песме у ранијем узрасту. Понекад у руци држе играчку као измишљени музички инструмент, или стоје пред луткама као пред хором, сама руководећи. Жива машта у игри и са музиком одлика је здравог детета које се правилно развија и расте. Такво музицирање, које буди дечју машту и обогаћује његов унутрашњи живот, свакако не треба да остане непримећено. Ситуације у којима дете користи музички израз су различите, као и средства која га подстичу. Често деца прелазе из певања у говор и обрнуто, што је знак да је певање код њих постало више од потребе, тј. начин комуникације.

Вокализе

Почетне вежбе распевавања и припреме гласовно-извођачког апарата за рад, обављају се кроз игру, путем музичких прозивки, питања и одговора и кратких вокализа на неутралан слог, којима се гласне жице истежу. Те мале музичке форме могу бити изузетно лепе и популарне код деце, а зависе од степена увежбаности васпитача или музичког педагога који ради са децом. Оне су вишеструко значајне, поред превасходног

разлога припреме гласа за напор (певање), оне су технички најбоље вежбе за проширење опсега гласа, уз правилно певачко дисање, добру дикцију, изједначавање тонских боја, пажње, концентрације и меморије.

Мотивационо средство које подстиче децу на сарадњу, контролисано и синхронизовано певање, обраћање пажње на интонацију и атак (почетни тон) са осталом децом и још читав низ других квалитетних разлога којих деца уопште нису свесна, остварује се управо захваљујући овим вежбама. Распевање се реализује неутралним слогом, вокалом или текстом. Са вокализама се деца сусрећу први пут у предшколској установи, оне су изузетно драгоцене за рад са хором и стечене певачке навике треба систематски утврђивати и побољшавати.

Постоји извесна опасност да распевање добије стереотипни облик чиме деца губе интерес и постају пасивни извођачи, а то се може предупредити васпитачевом инвентивношћу и залагањем, како би сачувао основни циљ распевавања и учинио га увек новим и занимљивим.

Загревање гласа не треба дуго да траје, оно је ипак само припрема за главни део активности, ком се деца увек највише радују, а то је певање одређене песме. Пожељно је да се у вокализама нађу они мелодијски и ритмички захтеви који ће бити обрађени у песми. Тек тада се приступа учењу нове песме.

Избор песама у предшколској установи

У постизању добрих резултата на развијању музичке спретности и спремности деце на креативно стварање, значајно утиче избор песама за одговарајућу узрасну групу.

Правилним избором песама за реализацију задатака на ширењу вокалних способности код деце предшколског узраста, долази до стварања осећаја музичке целине, заокружености дела, или песме којој ће и само дете тежити приликом интерпретације. Занимљив текст, јасноћа мелодијско-ритмичке линије, правилна и симетрична музичка грађа, а надасве лепота интерпретације васпитача, дакако ће заинтересовати дете и заголицати његову жељу да и сам постане успешан извођач.

За добро прихваћену песму пресудан је поетски текст, пригодан у односу на приредбу или догађај, годишње доба у зависности од програма рада предшколске установе и календара.

На прво читање или изговарање текста песме, које треба да буде јасно, разговетно, са објашњеним непознатим речима, кроз осмишљену динамику и динамичко нијансирање, у адекватном темпу, са правилном акцентуацијом, постиже се жељени циљ, а то је анимација и правилна поставка темеља за учење песме. Тачно интонативно интерпретирање са емотивним доживљајем, употпуниће дечју вољу да понови песму и да је научи. Деци треба да одговара тоналитет, а он у великој мери зависи од пола деце, степена музичких способности, распевавања, па чак и доба дана у ком се одвија хорска проба: у добро прозраченој соби, не непосредно након буђења, нити после obroка, у периоду када су деца активна и одморна за ову врсту активности.

Добро одабрана песма, поред лепе интерпретације треба да има и одговарајући темпо, који ће пратити музичко-поетску целину песме, али и узраст детета. То значи да ће за најмлађи узраст темпо увек бити нешто спорији, поготово када се песма учи први пут по слуху, а има нове, за децу, непознате речи. Узрасна група је основно мерило у избору адекватне песме.

Примери песама које се радо певају у предшколској установи:

Весело **Викибаба** Е. Андрић

Бр-а-а-а-а-а ча-ла љо-па-ти ја ста-ла 'нџа, тџа нџа, лан-до-до, до-до, ку-ра ма-ла, ма-ла!

Темпо марша **Бубњарске** С. П. Корњачки

Бр-а-а-а-а-а бр-а бр-а бр-а ча-ла-ла-ла-ла ча-ла-ла-ла-ла

Рачунање Темпо музика: Е. Ђорђевић

Јед-ин, два, три, че-ти-ри, пет, шест, се-дам, о-сам,
ко-ли-ко је дна' ко-лико ка-да се то-же до-ди-дла.

Брзо **Ја посејам лубенице** **Из Србије**

Ја по-се-јам лу-бе-ни-це,
по-крвј во-де Сту-де-ни-це, се-но, ста-ма
се-но, ста-ма, зоб, зоб, зоб, зоб, зоб, зоб.

Играле јунаци

Народна из Србије

И-гра-ле ју-на-ци на-но-ве-чар-ди-ци И-гра-ле ју-на-ци на-но-ве-чар-ди-ци
И-гра-ле ју-на-ци на-но-ве-чар-ди-ци И-гра-ле ју-на-ци на-но-ве-чар-ди-ци

Поред интонације битан је и темпо, брзина којом се пева песма. Највећи број песама, у горњем левом углу изнад виолинског кључа, има ознаке за темпо, које су врло једноставне на нашем језику, а касније се уводе и стручни називи. Динамика и артикулација, као и карактер композиције, у тесној је вези са поетским текстом. Кад је веза боље успостављена, тад је песма успешнија. Јединство нотног и поетског текста обезбеђује песми вечно трајање које се из генерације на генерацију преноси са истим одушевљењем.

Песме уз инструменталну пратњу појачавају доживљај интерпретације, одржавају интонацију, вежбају пажњу деце и хармонски потпомажу, дајући деци добар осећај вокално-инструменталног извођења. Клавир, хармоника, гитара, инструменти Орфовог инструментаријума, најчешћа су пратња у нашим предшколским установама. Посебан доживљај деци доноси њихово лично ангажовање на инструментима којима прате песму, у ритмичком и колористичком смислу.

У предшколској установи битно је правилно усмерење и нега свестране личности код деце, а то је могуће уколико се она прате и анализирају њихове реакције на понуђене музичке активности. Спонтана реаговања деце путоказ су за дограђивање онога што је дете испољило, или мотивисања за оне елементе који још нису довољно пробудили интересовање детета. Како је развој деце неједнак, тако су и понуђени садржаји из области музике различитим темпом усвајани од стране деце. Било који вид присилног навођења на активност је недопустив. Утицаји морају бити благи, добро осмишљени, да би дете спонтано и ангажовано приступило активности. У пракси је доказано да одређени број деце показује мање интересовање у почетку, али касније је њихова пажња дуготрајнија и доживљај наученог је јачег интензитета. Склоности се развијају у зависности од многих фактора, почев од породице, околине, могућности, па до оних које стручно предузима васпитач, полазећи од одређених задатака.

Хорско певање

Дечји хор је један од најлепших „инструмената“ у музици. Састављен од надарене деце која могу тачно да репродукују понуђене садржаје, која воле и желе да учествују у својеврсном колективном дружењу, хор је у предшколској установи, па и нижим разредима основне школе, најчешће једногласан. Равноправно учешће девојчица и дечака, чини га мешовитим по полу. Класификација по узрасту одређује постојање дечјег, женског, мушког и мешовитог хора. Дечји гласови зависно од боје, обима и теситуре (обим гласа у ком дете најбоље и најлакше влада својим гласом, у ком се креће са лакоћом, изједначеном бојом и која му као област најбоље лежи), могу се поделити на сопране, мецосопране и алтове. Током свакодневног боравка у предшколској установи, васпитач има довољно времена да развија гласовне могућности код девојчица и дечака.

У хорском певању битно је упознати децу са значајем и потребом распевавања на свакој хорској проби, са правилним узимањем даха, као и са чистим почетним тоном који се стручно зове атака.

Дисање треба да буде природно, на нос, а издисај треба да буде контролисан и спорји него обично дисање. Постоје симпатичне вежбе дисања за предшколски узраст, које су маштовито осмишљене, тако да деца кроз игру изводе припремне вежбе за технику дисања.

Атака тон (*Attacca tona*) је први почетни тон који треба да буде леп, уједначен, звонак и јасан. Понекад деца започињу певање песме у којој је почетак несигуран, тих,

шуњајући, да би се касније деца ослободила и запевала пуним гласом. То одаје утисак несигурности, страха и недовољне увежбаности, те је зато битан одређен, сигуран почетак са одлучним, а опет не grubим почетним тоном. За атаку је битна и интонација, јер кад је интонација јасна и прихваћена онда је и почетни тон сигуран и стабилан.

Из првих тонова које дечји хор произведе, назире се комплетан претходни рад, снага колективног залагања и сарадња са васпитачем или музичким педагогом. Пажња и концентрација деце у хору приликом сценског наступа, увек је провоцирана присуством публике која одвлачи пажњу деци, а сваки искусан васпитач треба да зна како да увежба и припреми свој хор за сцену и јавно извођење. Ту се пре свега мисли на психо-физичку припрему деце, на важност сценског наступа, понашање приликом изласка на сцену, владање у току наступа и одласка са сцене, концентрацију и фокусиране пажње на диригента и његове већ увежбане кретње (увођење нових покрета би збунило децу), договорене покрете деце у хору, њихање у ритму, пажњу око инструменталне пратње (ако је има) и слично.

Улога диригента или хоровође јесте веома значајна и деца у овом узрасту захтевају благ, али одлучан приступ, константно охрабрење и подстицај. Тежина овог посла је управо у тој „живој материји“, у гласу, инструменту који се не види, а којим се управља, у смени генерација у предшколској установи и изнова истом задатку васпитача са другом групом деце. О лепоти овог сложеног задатка може се рећи много више, а дечји радосни гласови и смех то потврђују. Хорска пракса у нашој земљи одувек је била богата, а најлепше музичке бисере остварила су управо деца предшколског узраста. На генерацијама васпитача које долазе, обавеза је да такву активност продуже.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђурковић Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио.
- Пантовић, Љ., Кршић Секулић В. (1996). *Ми певамо интервале, функционалност интервала и акорада*. Београд: Маркомпани.
- Радичева, Д. (1997). *Увод у методiku наставе солфеђа*. Нови Сад: Универзитет у Новом Саду, Академија уметности.
- Мирковић Радош, К. (1998). *Психологија музичких способности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Фучкар, С. (1961). *Музички одгој предшколске деце*. Загреб: Школска књига.
- Цвејић, Б., Костић, Д., Ђурковић, Б. (1983). *Албум хорских композиција*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Књажевац: Издавачка организација Нота.

Mirjana Balać

CHILDREN'S CHOIR AND CHOIR SINGING

Summary

The author writes about the importance of choir singing as a very important need of children of all ages, and especially of preschool children. By singing in a choir educational goals can be achieved in the nicest possible way, through song. Besides socialization, development of the sense of belonging to a group, aesthetic evaluation of music and the active creation of tone, there are other educational goals such as learning new music material, new words, forms and shapes, development of the melodic,

rhythmic and harmonic hearing, listening and noticing one's own vocal reproduction and analytical hearing of the vocal expression of others, discipline and control of breathing, posture and above all the happiness and enjoyment in a choir song.

Key words: children, choir, song, group activity, preschool institution.

ИСТРАЖИВАЊА

Миланка Маљковић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ТРАНСФОРМАЦИЈА КЊИЖЕВНОГ ТЕКСТА У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Дете предшколског узраста, усвојене књижевне текстове често импровизује и мења њихове садржаје. Истину о неискрпним изражајним могућностима књижевног текста оно најлакше сазнаје помоћу личног језичког искуства, кроз различите методичке поступке. С обзиром на то да је књижевни текст сажет и да су описи у њему сведени на детаље, током рада на тексту, дете својом маштом одређује „празнине“ у њему, трансформише га и ствара, при том, целовите сопствене представе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дете, предшколски узраст, књижевни текст, трансформација.

Увод

Свако књижевно дело, својом отвореношћу, омогућује његове разноврсне доживљаје током рада на њему. Суштина трансформисања текста у раду са децом предшколског узраста је у стварању и стилском процењивању што већег броја варијанти, односно, у исказивању садржаја књижевног текста на што више начина. Дете, након усвајања текста има своје виђење његовог садржаја, прихвата га и оцењује на основу личног опредељења. Чести су случајеви, а и добро је да је тако, да се интерпретација истог текста презентује на различите начине, у зависности од креативних способности детета. Зато дете током рада на књижевном тексту треба што чешће стављати у „изазовне ситуације“ које су пропраћене захтевом да се исти садржај саопштава на различите начине.

Овакав начин рада лако се може реализовати са децом предшколског узраста, зато што је детињство доба у коме ствари значе чинити оно што се дубоко осећа и жељи, без забрана, услова и одређених захтева. *Свет дечије маште је немерљив као што је и дечија психа несагледива: нема препрека које не може пребродити дечија машта, нити има забрана које савлађују њену неукротивост и заустављају трагичку упорност* (Мисаиловић, 1991).

Поступци трансформације књижевног текста

Методичка трансформација књижевног текста у раду са децом предшколског узраста, обухвата поступак демонстрирања схваћеног и доживљеног, а може се реализовати у виду следећих поступака:

- *престилизација текста;*
- *друкчије започињање текста;*
- *друкчије завршавање;*
- *настављање текста;*
- *драматизовање;*
- *музичка обрада;*
- *причање у првом лицу;*
- *промена ликова;*
- *ликовна обрада и друге активности.*

Заједничко обележје наведених поступака је да књижевни текст *представља само предложак у даљем раду васпитача и деце на усвајању текста, односно да се да полазна основа у даљем развоју садржаја.* Трансформација књижевног текста заузима значај-

но место у савременим методичким приступима и утиче на организацију рада са децом, на њихов положај током активности и избор методичке стратегије од стране васпитача.

Битан елемент, приликом трансформације текста, је мотивација, која се примењује да би дете своје личне доживљаје, искуства и сазнања пројектовало у свет књижевног текста који ће интерпретирати. Трансформација текста подразумева подстицање и развој децијих креативних особина, као што су: оригиналност, спонтаност и адаптивна флуентност, асоцијативна покретљивост, редефинисање, осетљивост на проблеме и елаборација.

Савремени методички приступ књижевном тексту подразумева емоционалну и мисаону ангажованост детета и отвара могућност повезивања доживљеног (емоционалног) и рационалног (сазнајног) елемента, тј. стваралачка трансформација представља узајамност поменутих процеса, њихово испреплетане и међусобно прожимање. Трансформација књижевног текста је сложен процес који не садржи само емоционално узбуђење него и децију мисаону делатност. Проширивањем појма „доживљај“ мисаоним елементом отвара се могућност за успостављање узајамних односа између доживљајног и рационалног елемента. У процесу трансформације књижевног текста, који подиже дете на ниво естетског субјекта, не може се негирати систем знања које оно мора усвојити и методичност приликом извођења активности.

Подстицање елемената стваралачког приликом трансформације књижевног текста Росандић схвата „као начело савеза срца и ума, у чијој се метафоричној конструкцији крије рјешење односа доживљајног и спознајног елемента у прихваћању књижевне умјетнине“ (Rosandić, 2005). Организацијом таквог рада на књижевном тексту, васпитач у свој рад уводи теоријске и методолошке новине засноване на основама науке, настојећи да:

- превазиђе слабости класичне педагогије и уведе мултидисциплинарни и интердисциплинарни приступ;
- омогући различите методичке приступе;
- омогући увођење нових методолошких техника и инструмената;
- обезбеди примену кибернетичко-информационих модела као основ за потпуније проучавање и примену образовне технологије.

Овако постављене активности омогућавају сваком детету да у много већој мери:

- *пита и анализира;*
- *истражује;*
- *сналази се у новим ситуацијама;*
- *решава проблеме на нов начин;*
- *замислила и ствара;*
- *тумачи свој властити свет;*
- *негује мисаоне и креативне;*
- *развија индивидуалне способности, енергичност и истрајност.*

Трансформација књижевног текста омогућава васпитачу да подстакне децију машту како би оно било у могућности да схвати осећања и проблеме друге деце. Васпитач то може успешно да реализује организовањем различитих облика рада, како би деци представио различита тумачења оног што су чула, или у старијим узрасним групама, можда и прочитала. У таквом раду деца могу да разјашњавају значења и повезују своја искуства са темом, проблемом или са њиховим могућим решењима.

Улога васпитача

Неопходно је истаћи да трансформација књижевног текста, у великој мери зависи од креативних способности васпитача. Својим стваралачким радом васпитач

„мења досегнуте, нормиране облике дјеловања и понашања, тј. обогаћује, мијења и пре-ображава одгојно-образовни процес“ (Rosandić, 1986).

Улога васпитача током трансформације књижевног текста изузетно је специфична. Она је у великој мери везана за његову методичку оспособљеност и познавање књижевне анализе и интерпретације, а то значи и књижевности уопште. У току тумачења књижевног текста, васпитач не само да мора узимати у обзир дечју креативност и доживљеност, већ их треба непрестано подстицати. Према томе, васпитач треба да има посебан однос према тексту, али и према деци која ће га тумачити и надограђивати кроз стваралачки рад.

У току активности неопходно је пратити и поспешивати дечји контакт са књижевним текстом, користећи неке од поменутих облика стваралачког рада који мобилишу и подстичу децу, како у процесу прихватања чињеница и анализе књижевних текстова, богаћења речника и изражајних могућности, њихове операционализације, тако и у интерпретацији, самосталном стваралачком изразу и добијању повратне информације.

Стваралачка интерпретација, а самим тим и трансформација текста, је од изузетне важности у раду са децом предшколског узраста, јер њени разноврсни облици представљају најлакши пут да се она уведу у комуникацију и да на одабраним примерима реализују своје прве доживљаје. Поред сталног богаћења речника, свих облика комуникације и развијања мишљења, али и маштовитости, трансформација књижевног текста је значајана и у погледу развијања интелектуалних активности и естетског осећања детета.

Непрестано ширење и богаћење методичких поступака, како би се поспешивао самостални и стваралачки рад деце, стални је и веома сложен задатак методике развоја говора. Јасно је да на овом нивоу не може бити говора о неким свестранијим анализама, нити о сложенијим књижевним жанровима, јер све то није примерено психофизичком развоју деце овог узраста, али прави избор и примерена интерпретација битно поспешују реализацију ових задатака.

У овако организованим активностима мења се место и улога васпитача и детета. Васпитач је, пре свега, у позицији организатора, *човека који мотивише, моделира, иницира, подстиче, усмерава, прати и стално трага за новим облицима организације, налазећи и сам задовољство*. Њему је сада потребно да своја размишљања прошири на области којима раније није посвећивао пажњу, да очекује неочекивано.

Соба креативног васпитача је изложбена просторија, препуна занимљиве и привлачне грађе, која показује, како процес, тако и производе дечјег рада. Он на активности са децом гледа више од рутинског посла, а у њиховим реализацијама проналази лично задовољство. Није у ситуацији да детаљно планира све активности, већ се случајно, у току процеса сусреће са њима, настојећи да их у потпуности искористи и помоћу њих да утиче на дечје стваралаштво. У његовим плановима и програмима рада нема класичног понављања садржаја, он их из године у годину мења, богати и усклађује са потребама и интересовањима деце. У току рада креативни васпитач захтева постојање повезаности целокупних односа. Његово знање мора полазити од основних до свеобухватних перцепција појмова које жели да представи деци. Неопходно је да васпитач у различитим и непредвиђеним ситуацијама током рада на књижевном тексту, има контролу над многим невидљивим деловима знања и вештина које су му потребне, односно, да има представу целог процеса који треба да реализује. Мора бити способан да разуме децу, да види лепоту и сврху њихових исказа и покрета, да схвати широку отвореност њихових чула за новим сазнањима, а при том, да их поштује и уважава њихова мишљења. Васпитач мора да организује ситуације у којима дете може да буде

оно што јесте, да слободно говори о себи и својим осећањима, да прдлаже и изводи закључке. У току стваралачког процеса васпитач је суочен са новим значењима која деца граде и са значењима која изражавају. Сензибилност је материјал са којим он ствара, а производ је значење које се јавља из узајамног деловања. Отуда је задатак васпитача приликом трансформације књижевног текста, да помаже деци да стичу интегритет у личним намерама, тј. да *буде осетљив и свестан ситуације, да прави вредне закључке и изборе, уважава грешке, подстиче индивидуалност и децију посебност.*

Примена трансформације текста у свакодневном раду васпитача

Непрестано ширење и богаћење методичких поступака како би се поспешивао деци рад на усвајању књижевног текста, веома је сложен задатак у раду сваког васпитача. Јасно је да на овом нивоу рада не може бити говора о неким свестранијим анализама, нити о сложеним књижевним жанровима, јер све то није примерено психофизичком развоју деце овог узраста, али прави избор текста и примерена интерпретација битно поспешују реализацију ових задатака. У жељи да се споје две значајне области везане за рад са децом предшколског узраста, настао је и овај рад.

Истраживање, презентовано у овом раду је оперативно – развојног карактера, којим смо желели да истражимо да ли се на активностима везаним за развој деци говор примењује трансформација књижевног текста. Узорак истраживања чинио је 90 васпитача.

Упитник за васпитаче био је анониман и сачињен из следећих питања:

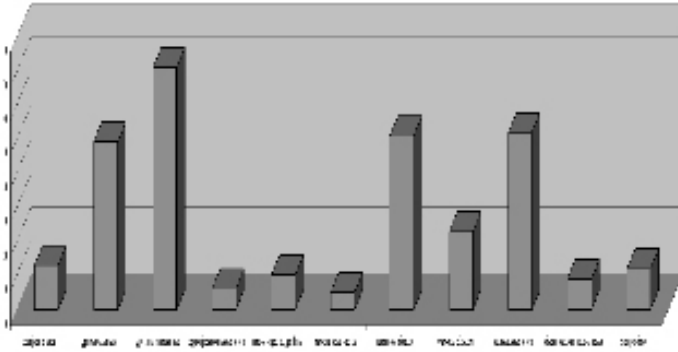
- Да ли у раду са децом, након обраде књижевног текста, практикујете његову трансформацију?
- Које од поменутих облика трансформације књижевног текста најчешће користите у раду са децом предшколског узраста?
- Да ли приликом трансформације књижевног текста детету омогућавате потпуну слободу у изражавању сопствених ставова, или му нудите инструкције?
- За трансформацију књижевног текста битан елемент је мотивација деце. На који начин најчешће мотивишете децу?
- Проблемом првог питања, многи теоретичари сматрају пресудном ситуацијом у свеукупном раду на интерпретацији текста. Ваше прво питање најчешће гласи: *Децо, да ли вам се свидела песма /прича или Зашто је ова песма /прича шаљива?*
- Шта, приликом трансформације књижевног текста, у погледу развоја деци говор најчешће развијате? (артикулацију и дискриминацију гласова, богаћење деци речника, правилну конструкцију реченице, или слободу изражавања).
- Коју особину креативности приликом трансформације књижевног текста подстичете код деце (оригиналност, флуентност идеја, изражајну флуентност, осетљивост на проблеме или елаборацију).

Појединачном анализом питања дошли смо до следећих резултата:

На питање да ли подстичу децу на трансформацију књижевног текста, већина васпитача (71) је одговорило ДА. Мали број испитаника (19) дао је негативн одговор.

Анализом графичког приказа уочава се да највећи број васпитача трансформацију књижевног текста реализују кроз другачије завршавање краја приче (55), затим кроз настављање приче (52) и његову ликовну обраду(50). Нешто више од 50% васпитача, определило се за драматизацију текста (49), а за остале облике мотивације определио се мали број васпитача, следећим редоследом: за музичку обраду определило се 13 васпитача, њих 12 захтева од деце да промене радњу и ток приче, а на измену редоследа догађаја децу мотивише 10 васпитача. Да додају нове ликовне, другачије започну текст и

објасне узроке појаве, захтева 9 васпитача, а само њих 6 од укупног броја испитаника, подстиче децу на друкчије започињање текста.



Сл. бр. 1: Облици мотивиса

Одговор на треће питање показао нам је да већина анкетираних васпитача (54) приликом трансформације текста „помаже“ деци инструкцијама током причања, а њих 36 даје деци потпуну слободу у изражавању сопствених ставова и утисака који су изазвани текстом.

Аналитом четвртог питања дошли смо до сазнања да васпитачи најчешће мотивишу децу на трансформацију текста помоћу:

- I - разговора*
- II - апликације*
- III - драматизације*
- IV - слике или серија слика*
- V - слагалице*
- VI - музичке нумере*
- VII - позоришта сенки*
- VIII – пантомиме*

Најчешће постављено питање након читања књижевног текста деци, од стране васпитача је: *Децо, да ли вам се свидела песма /прича*. Овај понуђени одговор заокружило је 53 васпитача. Међутим, не треба занемарити ни број васпитача (37), који на почетку разговора постављају деци питања проблемског типа, подстичући на тај начин њихове различите креативне способности.

Свакодневним радом на развоју дечјег говора васпитачи потенцирају развој правилне конструкције реченице (39), правилну артикулацију и дискриминацију гласова (33), након тога се усмеравају ка подстицању слободе изражавања (10) и богаћење дечјег речника (3).

Када је развој појединачних креативних способности у питању, уочава се да васпитачи на првом месту развијају дечју оригиналност, након тога елаборацију, изражајну флуентност, флуентност идеја, а изузетно мали број анкетираних васпитача (2) подстиче осетљивост на проблеме.

Закључак

Са аспекта самокритичности свесни смо да је ово само један у низу корака да се тематика којом смо се бавили осветли са неколико аспеката и да јој се да значајно место у свету педагошко-књижевне праксе у предшколској установи.

Наша истраживачка интересовања везана су за трансформацију књижевног текста са децом предшколског узраста, зато што имају суштински значај за њихов емоционални, интелектуални и социјални развој. Трансформишући текст омогућавамо детету да стекне свест о себи, другима и окружењу, развијајући истовремено самопоуздање и самопоштовање.

Анализом прикупљених података, дошли смо до закључака који охрабрују. Рад на књижевном тексту не своди се само на читање или препричавање текста од стране васпитача, већ се током рада значајно место даје детету и његовом тумачењу садржаја, тј. подстицању развоја његових различитих креативних способности, што је за сваког васпитача, изузетно тежак и одговоран посао. Крајњи продукт таквог рада васпитача су новонастале дечје приче, песаме, цртежи, драматизације, костими, као и комплетне представе у којима су деца и редитељи и глумци, а које су обојене смехом, шалом и искреним дружењем. Нашу констатацију поткрепићемо текстом наставка басне *Лисица и гавран*, који је настао током редовних методичких активности студената са децом вртића „Колибри“ у Кикинди, новембра 2010. године:

Настављање текста:

...Оде кући тужан, горке сузе лије,
не знајући да лисица око куће вије.
Жао јој је гаврана, што је гладан остао,
па донела сир да би јој пријатељ постао.
Видео је гавран, окренуо леђа,
„одлази од мене“, знаш да ме то вређа“.
„Хајде Гавро драги, сир да делимо
и да од данас пријатељи постанемо“.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. (2005). *Дечија машта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Дотлић, Љ., Каменов, Е. (1996). *Књижевност у дечјем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечије игре.
- Јовановић, С. (2008). *Говор и комуникација*. Шабац.
- Маљковић, М., (2007). *Креативни поступци у методичкој интерпретацији басне*. Нови Сад: Змај.
- Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Миленковић, С. (2007). *Дете и књига*. Сремска Митровица.
- Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
- Rosandić, D. (2005). *Metodika književnoga odgoja*. Zagreb: Školska knjiga.

Milanka Maljković

LITERARY TEXT TRANSFORMATION IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary

A preschool child often improvises with the familiar literary texts and changes their contents. It is easiest for a child to learn the truth about endless expressive possibilities of a literary text through personal linguistic experience, gained by different methodological approaches. Considering the fact that

a literary text is concise and the descriptions in it are reduced to details, when working on a text children define the ‘gaps’ in the text using their imagination, they transform the text and, in that way, create their own complete representations.

Key words: child, preschool age, literary text, transformation.

Тамара Грујић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ЗМАЈЕВЕ ПЕСМЕ–БРЗАЛИЦЕ КАО ВИД ЈЕЗИЧКЕ ИГРЕ

САЖЕТАК: Рад се бави односом песама–брзалица Јована Јовановића Змаја према брзалицама из усмене књижевности, јер Змај преузима форму народне брзалице. Брзалица је жанр усмене књижевности који омогућује детету да се у језичкој игри изрази самостално, у зависности од својих говорних способности. Користећи жанр усмене књижевности, Змај је створио песме–брзалице (или блиске брзалицама) на којима деца могу да вежбају своје говорне способности, а уједно, и да се забаве и уживају.

Змај је на примеру песама–брзалица показао како усмена књижевност може да буде непресушни извор креативног и уметничког стварања за децу. Рад, такође, приказује да усмена традиција, преко Змајевих песама, живи у савременој књижевности за децу.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Јован Јовановић Змај, усмена књижевност, брзалице, језичка игра, игра, дете, ритам.

Јован Јовановић Змај је један од најзначајнијих српских песника за децу. Један од најпрецизнијих и најпотпунијих судова о Змају, као песнику за децу, (...) дао је Милован Данојлић, именујући Змаја за узорног песника за децу, и у добром, и у лошем смислу: „роб педагогије и брижни поучавалац с једне стране, страсни поборник игре и слободe с друге. Слобода речи и слобода с речима, искушавање ирационалног, пародијски тон, дидактичност, маштовита распричаност, непосредност преношења – то су одлике Змајевог концепта“ (Данојлић, 2004: 102). У песмама за децу Змај доследно спроводи свој песнички принцип – поука наспрам забаве. Иако је акценат на поучном дискурсу, Змајева поезија јесте допадљива и забавна и у њој преовладавају елементи хумора и игре, „уметник Јован Јовановић Змај је зачетник и изазивач игре у којој актери траже, налазе и исказују себе“ (Марковић, 2007: 26).

Однос између одраслих и деце „добија свој израз“ у песмама које су одрасли створили да би се играли са децом, „да би могли заћи у њихове вртове у којима су пјесници нашли богате и свјеже изворе поетских тражења. То су у првом реду народне умотворине, као претече пјесама појединаца“ (Vitez, 1969: 6). Витез врло живописно говори о улажењу у дечји чаробни врт детињства: „народни стваралац је проналазио погодне ријечи, ријечи магичне, ријечи ’сезаме, отвори се’. Увидио је да је потребно бајати, играти се, довијати се, говорити као да би проговорило немогуће, жвргољити као птица, а бити мудар као стољећа, да те дијете не одбаци, да те може својим невидљивим, ванредно осјетљивим радарима осјетити и прихватити“ (Vitez, 1969: 7). Змај је имао таленат народног певача, те је знао како да се обрати деци и како да задржи њихову пажњу. Показао је колико може да се прилагоди деци и колико може да се игра са њима, знао је „да буде равноправан партнер у наивно-озбиљним дечјим играма“ (Милинчевић, 1983: 218), а игра је за дете „начин спознавања, прихватања и изражавања свијета“ (Buinas, 1987: 95).

Игра је саставни део детињства, а као једну од њених основних функција, Милан Пражић издваја комуникативну функцију, „пошто дете у игри комуницира са стварношћу, са одраслима (...), са осталом децом“ (Pražić, 1972: 12) и стваралачки се испољава. Брзалица је жанр усмене књижевности који омогућује детету да се у језичкој игри изрази самостално, у зависности од својих говорних способности, што

није случај са загонеткама, допуњалкама и питалицама, јер оне представљају вид умне игре. „Брзалице су специјални говорни изрази који се, као и загонетке, задају у облику питања, али са циљем да се брзо, обично трипут, без застоја и погрешке изговоре“ (Кнежевић, 1957: 27).¹ Неизоставни су део дечјег фолклора. Звучна компонента је у првом плану, док је семантички ниво потпуно занемарен. „Њихов задатак је да низом речи са згуснутим сугласницима и у садејству са другим сличним речима необичног и тешког изговора омогуће, у првом реду деци и млађима, да вежбају и ’леме језик’ да би кроз језичку игру правилно изговарали тешке речи. То је, у целини гледано звучна играрија, вербална авантура кроз лавиринте језичких вратоломија“ (Стојичић, 1993: 142). У брзалицама нарочито долази до изражаја емотивна обојеност одређених гласова, „поједини звукови, на пример, самогласници, изазивају утисак, слику, нечег кобног, туробног; такви су на пример самогласник *o* и углавном *у*, (...) други звукови изазивају у нас супротна осећања: нечег светлог, отвореног, јасног; такви су, на пример, *и* и *е*“ (Šklovski, 1970: 122). У Змајевом стваралаштву за децу брзалице, или „изрази за брз говор“, како их Миливоје Кнежевић назива, јављају се у форми песме, или делова песме и имају забавну, али и педагошку функцију.

У срицалици *Мали азбучник* (6, 127)², у објашњењу слова „п“, крије се брзалица: *Пита Петар Павла: / „Пошто пар патака“*, коју Змај директно преузима из усмене књижевности: *Пита Петар Павла: Пошто, Павле, пар патака? / Пар патака пет патака...* (Вујчић, 2006: 126). Необични језички склоп остварује се употребом експлозивних сугласника „п“ и „т“, који доприносе наглашеној интонацији, убрзавању ритма, па самим тим, и носе могућности грешке у изговарању. Звучна експресивност такође је постигнута, и то правилном сменом асонанце и алитерације. Змај, не само што ствара по узору на усмену књижевност, већ, користећи облике и изразе усмене књижевности, игра се и васпитава дете на лепоти усмене традиције.

Песма *Милош, Хектор и обруч* (5, 282) испевана је у форми брзалице, кратка је и асоцира на покрет и дечју игру: *Лежи Хектор као снап, / Ал’ кад Милош викне хоп: / Хектор бућ / Кроз обруч!* Песма се састоји од једног катрена, с тим, да су прва два стиха у асиметричном седмерцу (4+3), док су друга два стиха тросложна. Први део песме, одговарајућим гласовним склопом, даје један миран тон, све до речи „хоп“, која указује на промену ритма и скреће деци пажњу да треба да буду пажљивија приликом изговарања. Други део песме деци задаје велике муке, и то због африката „ћ“ и „ч“, које су тешке за изговарање и деца их често мешају. Песма може да послужи и као добра гласовна вежба. Змај помиње два имена која су позната у српској и грчкој традицији – Милош и Хектор – симболи јунаштва и у двама књижевностима.

Прва два стиха Змајеве песме *Маца и мачићи* (6, 289): *Погледајте стару цицу, / Попела се на клупицу*, могу се изводити као права народна брзалица. Језички израз је кратак, испеван у симетричном осмерцу, започиње наглашеним речима и експлозивним сугласником „п“, а завршава се женском римом на крају стиха. Експресивност се постиже асонанцом и алитерацијом, понављањем африкате „ц“, као и римовањем цицу – клупицу, што опонаша процес мачкиног пењања. Понављање африкате „ц“ присутно

¹ О брзалицама видети у: Ђурић, 1965: 283-284; Чаленић, 1972: 399; Пешић, Милошевић-Ђорђевић, 1984: 41; Кекез, 1986: 165-166; *Rečnik književnih termina*, 1992: 95; Стојичић, 1993: 142-143; Петровић, 2002: 13-14.

² Истраживање је спроведено на *Сабраним делима Јована Јовановића Змаја* у шеснаест књига (*Сабрана дела Јована Јовановића Змаја I-XVI*, (приредио Јаша М. Продановић), Издавачко и књијарско предузеће Геца Кон, Београд, 1933-1937), јер ово издање обухвата целовито стваралаштво Јована Јовановића Змаја: оригинална дела, преводе и препеве. Змајеве песме у овом раду наводе се према овом издању, а због избегавања понављања, после навођења, првим бројем означава се број књиге у оквиру Змајевих *Сабраних дела*, а другим – број странице на којој је песма објављена.

је и у стиховима песме *Мој лов* (5, 117): *Молила ме деца: / "Улови нам зеца!" / (...) / Јер ја хоћу жива зеца / Да га виде моја деца. / (...) / Други пут ће деца / Видет жива зеца*, као и женска рима: *зеца – деца и деца – зеца*, те се и ови стихови могу интерпретирати као брзалица. У односу на претходне брзалице, ове се лакше и једноставније изговарају, те могу представљати вежбу и увод за теже језичке изразе.

И у песми *Пиј-дер, воко, пиј* (12, 183), у прва два стиха крије се брзалица: *Пиј-дер, воко пи'! / Жедан си ми ти*. Израз је кратак, испеван у петерцу, са мушком римом, врло мелодичан и погодан за понављање. Први стих представља игру речима и тежи је за изговарање.

Нешто лакши за изговарање су први стихови песме *Разбијена војска* (5, 354), који се такође могу посматрати као брзалица: *Лака, Рака и брат Нака / То су вајна три дечака*. Лаком и једноставном изговарању нарочито доприноси симетрични осмерац и самогласник „а“, који је у овим стиховима употребљен чак једанаест пута, што доприноси успоравању ритма. Успорен ритам присутан је и у првој строфи песме–брзалице *Гушчар Лака* (5, 363): *Ја сам гушчар Лака, / Чувам крај врбака, / Од јутра до мрака, / Два пара гусака*. Женска парна рима је доследно спроведена у свим стиховима, као и правилан распоред асонанце и алитерације.

Блиска форми и изразу народне брзалице јесте Змајева песма *Шта ја видим* (5, 297) у којој песник набраја шта је све мало: *Мала деца; – мала лађа, – мало море; – / Мало једро и катарка над њом горе. / Мало ветра; – мали вали; – мала лука; – / Мала крма; – мала мука; – мала рука. / Све је мало, – те изгледа као шала; / Кад је тако нек и песма буде мала*. Звучна експресивност је постигнута асонанцом – понављањем неутралног самогласника „а“, у придеву „мала“, који само привидно доприноси успоравању ритма, док понављање појмова доприноси живом ритму песме и ритму брзалице.

Ако се повежу одређени стихови песме *И тако бива* (6, 155), добија се права такмичарска брзалица: *„Ево уже! Хватај, друже!“ / (...) / „Вуци, друже!“ – Али уже / Прекиде се, гле! / Ето сада нова јада: / Нема победе!* Динамичност израза постиже се императивима „хватај“ и „вучи“, као и унутрашњом парном и леонинском римом у прва четири стиха. Ритам се нагло успорава, јер долази до пуцања ужета, те се експресивност израза појачава.

Стихови песме *Му-у* (7, 203), могу се интерпретирати као брзалица: *Рогом ћу те замлатати, / П' онда ћу те климатати*, али ће бити тешки за изговарање, јер деца би требало да уложе већи напор да би изговорила четворосложне глаголе.

Као брзалица, а уједно, и као дечја игра, може да се интерпретира прва строфа песме *Како хвата мачка миша* (6, 24). Први стих: *Како хвата мачка миша?*, питање може да постави једно дете и да одреди друго, које ће на њега да одговори и то у виду брзалице: *Каткад стиском, каткад гребом; / Кашто муком, кашто циком; / Каткад трком, каткад вребом*. Понављање речи „каткад“, као и унутрашња парна, а у исто време и леонинска рима, само привидно убрзавају ритам израза, док експлозивни сугласници „т“ и „д“ отежавају изговор.

Поступак понављања присутан је и у првој строфи песме *Моја прва песма* (6, 193), што је приближава брзалици, али и ређалици, јер је заступљено низање појмова, тако што наредни стих започиње претходним појмом: *Мајка има ћерку / Перку. / Перка има мајку / Кајку. / Има још и таблу / Нову; / Па написа песму / Ову*. Песму ипак убрајамо у брзалице, јер се набрајање нагло прекида и може да се посматра као поступак грађења ове брзалице, која је првенствено заснована на игри речима, али и на асонанци и алитерацији. У првом делу песме наглашен је ритам, који је остварен пар-

ном женском римом, и који је у функцији стварања грешке при изговарању. Понављање и ређање појмова пружа могућност детету да песму – брзалицу лакше запамти. Исти поступци уочавају се и у стиховима песме *Чворак* (7, 204), у којој се песник поиграо и „ономатопејском експресивношћу“ (Gordiћ, 1983: 23): *И кò ласта кад цвргукне; / И кò славуј кад промукне; / И кò кос, / Ал' кроз нос; / И кò чорба кад се срче; / И кò врата, кад зацврче; / И кò точак кад зашкрипи; / И кò лонац кад прекити*. Анафорско понављање речи и парна женска рима у функцији су динамичности израза и лакшег памћења стихова, док тросложни стихови, лакши за изговарање, представљају неку врсту говорне игре, али и паузе, предах од симетричних осмераца, који су много тежи за изговарање. У сваком симетричном осмерцу једна именица се везује за одређени глагол (врата цврче, точак шкрипи...), тако дете, сем што вежба говорни апарат, усваја и нове речи, као и семантичке везе међу тим речима.

Последња два стиха песме *Милован и Миодраг* (6, 332) могу се интерпретирати као брзалица: *Хопа, хопа, ђип, ђип, ђип – / Сад кочијаш, сад парип*. Узвици за подражавање звукова у природи: хоп и ђип, у функцији су опонашања дечје игре, те изговарање брзалице може да буде праћено дечјим покретом. Ритам брзалице постиже се добрим распоредом и понављањем узвика, као и мушком римом на крају стихова. Брзи дечји покрети чине игру занимљивом, јер се улога дечака смењује, што Змај посебно наглашава у последњем стиху, прилогом за место „сад“.

Понављање речи, које указује на брзалицу, присутно је и у песми *Претоварено* (5, 95): *Вуци, вуци, моје дете! / Вуци, вуци, мајчин сине! / Вуци, вуци, али пази / Да се како не прекине*. У песми су заступљене фигуре дикције – асонанца (повнављање самогласника „у“, „и“) и алитерација (повнављање сугласника „в“ и „ц“), што нарочито доприноси убрзавању ритма. Исти композициони поступак Змај примењује и у прве две строфе песме *Аратос такве љубави* (5, 113), које се могу интерпретирати као брзалице: *Сестра Јеца / И њен братац Неца / Добили су зеца. / Сестра Јеца / И њен братац Неца / Баш су луда деца!* У овим стиховима, такође је присутна асонанца (повнављање самогласника „е“ и „а“) и алитерација (повнављање сугласника „ц“ у сваком стиху). Еуфонији и убрзавању ритма, динамичности и складности израза, доприноси и правилна парна женска рима, која је доследно спроведена у свим стиховима. У овим стиховима, рима има изразито „еуфоничку“ функцију, јер је звучење речи у првом плану, „физичка, акустичка компонента ријечи дјелује на наша чула и допире до срца без посредства разума“ (Lešić, 2008: 137). Два стиха песме *Никад мира* (12, 160) представљају праву брзалицу која је заснована на анафорском понављању речи, али и на звучној компоненти – асонанци, алитерацији и правилној женској рими на крају стихова: *Хајде, Мура, мало члови! / Хајде, Мура, зеца лови!*

Змајева песма *Нека, нека* (5, 236) састоји се од три строфе: два катрена и једног дистиха. Звучна експресивност постиже се кратким стихом – шестерцем, као и одабраним речима које граде одређени семантички ниво, ако се песма посматра као целина. Ако се свака строфа посматра самостално и изговара појединачно, три пута, као што се изговара и брзалица, онда се јасно уочава жанр брзалице: 1) *Крава траву пасе, / А Јека је чека, / Јоште вели сека-Јека: / Нека, нека, нека!*; 2) *Знате л зашто Јека / Стрљиво чека? / Знате л' зашто Јека / Вели: нека, нека?*; 3) *Зато, јербо сека-Јека / Здраво воли млека*. Изговарање брзалице, само по себи, представља вид игре и забаве, али ако би се три строфе распоредиле на троје деце, добила би се нова игра у којој би се неговао такмичарски дух и жеља да се што правилније изговоре стихови да би се дошло до значења песме. Не треба изоставити ни педагошку функцију брзалице, јер се њоме дете учи правилном изговарању гласова. И песма *Посò је то, није шала* (5, 235)

може да се интерпретира као брзалица. Песма се састоји од два катрена, а ритам се постиже кратким стихом од четири слога и укрштеном женском римом: 1) *Две сестрице / Здраве младе, / Удружише / Посб раде*; 2) *Једна пере, / Све се пуши, / Друга стере / Да се суши*.

Песма *Ево браца* (5, 267), такође је испевана у форми брзалице. Песма се састоји од два катрена: *Ево, браца, / Погледај пајаца! / Мала хуља / Гле како се љуља. / Ти би плакб / Кад би морб тако, / Не би знао – / Можда би и пао*. Гласовна игра и ритам постижу се сменом четверца и симетричног шестерца, као и парном женском римом, која је доследно спроведена у свим стиховима. У првој строфи, правилним распоредом асонанце и алитерације, остварује се слагање звука и значења, те се постиже ефекат љуљања. Уверљивост песничке слике, као и комуникација између песника и детета, остварује се узвиком „Ево“, као и директним обраћањем детету.

Песма *Е, ово ретко бива* (6, 75) испевана је у симетричном осмерцу и састоји се од шест катрена. У песми се понављају речи „цица“, „маца“ и „ципела“ и присутне су асонанца и алитерација, што нарочито долази до изражаја у петој строфи: *Загњури се цица маца / У ципелу пуна једа, – / Ал’ ципела рупу има, – / Миш утече здрав, без вреда*. Понављање сугласника „ц“ ствара утисак гласовне игре, што израз приближава брзалици. Понављање сугласника „ц“, као и смена асонанце и алитерације јасно је уочљива већ у наслову песме *Ица, Мица и колица* (5, 370), као и у прва три катрена: *„Ала бих се ја возала!“ / Рекла мала Мица. / А Ица јој одговори: / „Па ено колица!“ / Брже боље посади се / Мица у колица. / Али ко ће да је вуче? / – Па, наравно, Ица*. Овакав распоред сугласника и самогласника видно доприноси убрзавању ритма, што је у складу са значењем речи и опонашањем дечјег покрета. У трећем катрену долази до наглог преокрета и успоравања радње, будући да су деца пала у благо: *Ал’ је невест био Ица, / Изврн’о колица; / Па обоје мали / Усред блата пали*. Наглашену фреквенцију сугласника „ц“ уочава и Василије Радикић у песми *Јуца и куца* (5, 295), која „даје песми значење гласовне игре, а сам њен садржај – чекање куце и девојчице да се ђуп напуни водом, сасвим је у другом плану (*Јуца гледа у очи / Својој малој куци; / Куца гледа оно / Што ј’ Јуци у руци*)“ (Радикић, 2008, 61). Василије Радикић уочава брзалице у Змајевој песми *На леду* (6, 198), и то у виду рефрена: *Ој дуледу, дуледу, / Овако је на леду*; у песми *Веца, Кеца и зец* (5, 381): *Веца воли свога кера Кецу, / Воли и свог малог зеца; / Кеца воли доброг Вецу, / Па трпи и зеца*.

Песма *Веверица* (12, 129) испевана је према страном узору, у слободном стиху³, али два симетрична осмерца представљају праву брзалицу, са правилном сменом асонанце и алитерације: *Горе, доле, право, криво, / Брзо, лако, чило, живо*. Наредна три стиха која се надовезују на претходна два, такође могу да се интерпретирају као брзалица, али су нешто тежи за изговарање: *Под камење, у корење, / У тазбину, у јазбину, / Кроз рупицу у кућицу*. Ритам је постигнут леонинском женском римом, као и наглашеним слоговима – другим и шестим. Стихови *Веверица вевери, / Ко ће да јој замери?*, представљају занимљиву брзалицу, погодну за изговарање, што нарочито доприноси и женска рима и ономатопејични глагол „веверити“. Овај глагол боље одређује именицу веверица, и то „са њеног динамичког становишта и функције“ (Mitrović, 1988: 280), што још више доприноси живости и ведрини израза. У песми *Веверица*, песник је „вртоглаво жустрим интонацијама“ (Gordić, 1983: 23), живо дочарао несташну и скакутаву игру чиле веверице.

Прва два стиха треће, последње, строфе песме *Гледај колики је* (7, 213), ритмом подсећају на брзалицу: *Сека Васу диже, / Он до грожђа стиже*. Стих је шестерац, а ритам је постигнут правилном сменом асонанце и алитерације.

³ О стиху песме *Веверица* видети у: Ružić, 1985: 72.

У компоновању овог жанра, Змај примењује понављање гласова, слогова и речи, као основни стваралачки принцип, стварајући изразити еуфонијски ефекат, што „представља један од оних пјесничких поступака којим се постиже виши ступањ језичке организације него што је уобичајено у свакодневном говору и уопште у природном језику“ (Lešić, 2008: 132).

Необични језички склопови, игре речима, употреба асонанци и алитерација у Змајевим стиховима – брзалицама, као и у народним песмама, могу да доведу до грешака у изговору, па и до комичних ситуација. Не треба занемарити ни њихову педагошку улогу јер се њиховим изговарањем деца уче правилном изговору. „Брзалице су подесно средство за изоштравање слуха при изговарању неких речи, ради савладавања ритмичких препрека и ’ломљења’ језика, или ради учвршћивања концентрације и меморије“ (Петровић, 2002: 13-14). Због ритмичко-акустичких елемената, привлаче децу пажњу и деца их радо изговарају. Не би их требало читати, већ усмено казивати.

Користећи жанр усмене књижевности, Змај је створио песме–брзалице (или блиске брзалицама) на којима деца могу да вежбају своје говорне способности, а уједно, и да се забаве и уживају. Оне уједно представљају и вид вербалне игре, а то је игра која је „деци блиска, допадљива, смешна, и у њој не виде и не траже никакво реално значење, никакав смисао, доли смисао вербалног играња“ (Јосић, 1975: 31). Таквим стиховима Змај је деци пружио могућност да осете језик као нешто живо, недокучиво, као и да у најранијем периоду испоље своје креативне способности.

ЛИТЕРАТУРА

- Buinac, M. (1987). „Ludička pjesma Grigora Viteza“, *Umjetnost i dijete*, br. 1-2. Zagreb: 91-98.
- Vitez, G. (1969). „Djetinjstvo i poezija“, *Umjetnost i dijete*, br. 3. Zagreb: 4-21.
- Вујчић, Н. (2006). *Српска народна књижевност за децу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Gordić, S. (1983). „Sreća kao prestup“, *Detinjstvo*, br. 3-4. Novi Sad: 19-24.
- Grlić, D. (1976). „Filozofsko-estetski aspekti nekih suvremenih teorija igre“, *Umjetnost i dijete*, br. 42-43. Zagreb: 3-11.
- Данојлић, М. (2004). „Змај“, *Наивна песма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: 97-112.
- Ђурић, В. (1965). *Лирика*. Београд: Завод за издавање уџбеника.
- Josić, M. (1975). „O nekim morfo-semantičkim karakteristikama poezije za decu“, *Detinjstvo*, br. 3. Novi Sad: 24-31.
- Kekez, J. (1986). „Usmena književnost“, u: *Uvod u književnost*, (priredili Zdenko Škreb i Ante Stamać). Zagreb: Globus: 165-166.
- Кнежевић, М. (1957). *Антологија народних умотворина*, Српска књижевност у сто књига, књига 7, Нови Сад: Матица српска. Београд: Српска књижевна задруга.
- Lešić, Z. (2008). *Teorija književnosti*. Beograd: Službeni glasnik.
- Марковић, С. Ж. (2007). „Поетски лик детета у Змајевим песмама за децу“, *Записи о књижевности за децу III*. Београд: Београдска књига: 21-27.
- Милинчевић, В. (1983). „Змајево вишегласје“, *Књижевност и језик*, бр.4. Београд: 219-229.
- Mitrović, M. (1988). „Fenomen igre u savremenoj poeziji za decu“, u: Mirjana Duran, Dijana Plut, Mirjana Mitrović, *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Петровић, Т. (2002). *Цветник народне књижевности за децу*. Лесковац: Удружење писаца.
- Pešić, R., Milošević-Đorđević N. (1984). *Narodna književnost*. Beograd: IRO „Vuk Karadžić“.
- Pražić, M. (1971). *Igra kao sloboda*. Novi Sad: Zmajeve dečje igre, Kulturni centar.
- Радикић, В. (2003). *Змајево песништво за децу*. Нови Сад: Змајеве децје игре.
- Rečnik književnih termina* (1992). Beograd: Nolit.
- Ružić, Ž. (1985). „O jednom obliku tonske versifikacije i Zmajevim mešovitim stihovima“, *Zmajev stih, radovi sa stručnog radnog sastanka održanog u Novom Sadu 5. i 6. decembra 1983. godine*, (urednik Svetozar Petrović). Novi Sad: Vojvodanska Akademija nauka i umetnosti: 71-111.

- Сабрана дела Јована Јовановића Змаја I-XVI (1933-1937), (приредио Јаша М. Продановић). Београд: Издавачко и књижевско предузеће Геца Кон.
- Стојичић, Ђ. (1993). „Откоси народних умотворина“, *Расковник*, бр. 71-72. Београд: 137-149.
- Чаленић, М. (1972). *Сео цар на кантар, Народна књижевност за децу*. Београд: Научна књига.
- Šklovski, V. (1970). „О поезији и заумном језику“, *Poetika ruskog formalizma*, превео с руског Andrej Tarasjev, (izbor tekstova, predgovor i beleške Aleksandar Petrov). Beograd: Prosveta: 119-136.

Tamara Grujić

ZMAJ'S TONGUE-TWISTERS AS A LINGUISTIC GAME

Summary

This article compares Jovan Jovanović Zmaj's rhyming tongue-twisters to the tongue-twisters from the oral literature, because Zmaj takes on the form of a folk tongue-twister. Tongue-twister is a genre of oral literature which enables a child to play a linguistic game and express itself freely, in the extent their verbal abilities allow. Using an oral literature genre, Zmaj created rhyming tongue-twisters (songs similar to tongue-twisters) which children can use to practice their verbal abilities, and have fun and enjoy themselves at the same time.

Zmaj used the tongue-twister as an example of how oral literature can be an endless resource of innovative and artistic creation for children. This article also illustrates that oral tradition, through Zmaj's songs, still lives in the contemporary children's literature.

Key words: Jovan Jovanović Zmaj, oral literature, tongue-twisters, linguistic game, game, children, rhythm.

Данијела Иличин

Основна школа „Душан Јерковић”,
Банатски Карловац

МЕСТО НАСТАНКА И ПРВЕ ПРАВОПИСНЕ ШКОЛЕ СРПСКЕ РЕДАКЦИЈЕ СТАРОСЛОВЕНСКОГ ЈЕЗИКА

САЖЕТАК: Овим радом настојали смо изнети различите тезе о месту настанка српске редакције старословенског језика, која се назива и црквенословенски језик српске редакције. Различити ставови истраживача потичу од чињенице да нема сачуваних српских ћирилских споменика пре краја 12. века. Време настанка српске редакције одређује се према особинама језика и правописа, које у најстаријим сачуваним споменицима показују изузетну доследност. Правописне школе српске редакције старословенског језика односе се на измене у световној азбуци, које су у вези са местом настанка датих споменика. На основу изложене грађе, желимо да групишемо различите ставове истраживача и да изнесемо закључак да је прерада старословенске азбуке настајала готово истовремено, већ приликом првих преписа старословенских текстова, али у оквиру ширег појаса, што подразумева различита места настанка.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: српска редакција, црквенословенски језик, српскословенски, место настанка српске редакције.

Увод

Српске земље примиле су хришћанство за време византијског цара Василија I (867-886), и тако постале средина у којој је могла да настане и развија се словенска писменост. Византија је 971. године покорила Бугарско царство, а 1014. победила цара Самуила. Срби су почели да прихватају дела бугарске књижевности и писмености у 10. веку, а у 11. веку тај процес је прекинут.

У српским земљама које су се осамостаљивале, неговано је старије, моравско – панонско, и новије, бугарско, наслеђе. Веома је важно нагласити да је између наслеђених и нових утицаја „српска писменост изградила свој нарочит пут”, како наводи Ђорђе Трифуновић (Трифунувић, 2001: 10).

Када се говори о настанку српске редакције старословенског језика, познато је да она извире из аутодиктата, изговора или читања преписивача. Пре него што би записао све речи из текста који преписује, понављао их је у себи. Писари су били различитог образовања, памћења и осећања тачности. Неминовно је било да се то одрази у коначном препису текста. Захваљујући таквим незнатним изменама, остварен је почетни импулс да се текст редигује.

Српска редакција старословенског језика назива се и црквенословенски језик српске редакције. Морамо узети у обзир време настанка, како бисмо разумели да српска редакција није продужетак старословенског језика, изговором прилагођеног. Такође, не смемо је сматрати неком врстом споне између старословенског и каснијег српскохрватског језика. Ирена Грицкат је објаснила да је српска редакција засебна књижевна творевина (Грицкат, 1975: 30). Дијалекатски је блиска старословенском језику у класичном смислу тог назива, али време настанка подудара се са оном истом епохом у којој се старословенски канон ширио и другде. Истог је мишљења и Павле Ивић, који је објаснио да је српскословенски, у ствари, старословенски језик изговорен на штокавском подручју (Ивић, 1998).

Термином српска редакција именују се особине језика који затичемо у одређеним књигама, датираним с краја 12. века. Назив редакција подразумева да

се у првобитном старословенском језику уносе неки знаци одговарајућег живог језика.

Писани на различитој територији, старословенски споменици ране епохе показивали су лаку дијалекатску диференцијацију. У 10. веку, како је показао Мошин, охридски и преславски текстови показивали су разлике у карактеру писма, у фонетским особинама правописа, у лексичкој грађи и у степену текстолошке верности ћирилометодијској традицији (Мошин, 2000).

Навешћемо различита разматрања истраживача који су закључили да српска редакција никако није резултат неке касније дораде старословенског језика.

Бројни филолози тврдили су да је црквенословенски језик настао тек у 12. веку, јер нема старијих наших споменика са знацима такве редакције. Међутим, ако нема сачуваних споменика из 11. и све до краја 12. века, то још увек не значи да их није ни било. Управо је Владимир Мошин, на основу посредних доказа, закључио да је на балканским теренима пре краја 12. века дошло до систематског уништавања словенске књижевности, како глагољске, тако и ћирилске (Мошин, 2000).

Ако бисмо за предмет проучавања узели балканску и старословенску заоставштину која је још раније изнета из средишта Балкана и сачувана на удаљеној периферији, опет можемо донети закључке који нису засновани на исправном методолошком приступу. Ирена Грицкат сматра да таква грађа не представља верно сведочанство о територијалној распрострањености редакције, нити о временским границама језичких и текстолошких типова. „Односи у сачуваној грађи нису једнаки некадашњим реалним односима” (Грицкат, 1975: 9).

Наведимо да је и врсни филолог Ђура Даничић сматрао да је српска књижевност много старија него што су споменици који су нам остали. Објаснио је да правилност у језику, коју они показују, није могла настати тек тако, него је дуго времена морало бити колебања (Ђурић, 1976).

Истраживање простора, као и времена настанка српске редакције јесте отежано зато што нису сачувани споменици из 10. и 11. века, али можемо сматрати да је пре *Мирослављевог јеванђеља* било књига написаних на исти начин.

Белићева теза о месту настанка српске редакције

У својој студији *Учешће светог Саве и његове школе у стварању нове редакције српских ћирилских споменика*, Александар Белић изнео је мишљење о самом месту настанка српске редакције старословенског језика.

„Целокупна природа наше прераде старословенске азбуке упућује нас да прве почетке те прераде (можда у другој половини 11. века, можда и касније) тражимо негде у Зети и околним крајевима”, сматра аутор (Белић, 1989: 342).

Наши стари писци су, налазећи у старословенским споменицима „дебело” и „танко јер”, врло рано почели потискивати један од тих знакова. Ћирилски текстови задржали су „танко јер”, те се сматра да је наша редакција постала у оним крајевима у којима се полугласник изговарао као глас близак звуку „е”, као нека врста широко отвореног „а”. Преписивачима је било познато да се у старословенским текстовима меки полугласник замењује са „е”, а тврди са „о”. Белић наводи да се по истом принципу у хрватској глагољници, у њеним првим споменицима: *Бечким листићима*, *Михановићевом октоиху* и *Баишчанској плочи*, употребљава само тврди полугласник. У тим крајевима полугласник је имао вредност пригушеног „а”. Исту ситуацију потврђују и бугарски споменици.

Употреба једног полугласника је знак стварне промене старословенске азбуке у корист народног изговора. Она се могла извршити само тамо где се полугласник тако

изговарао, а то је била Зета – први јачи политички центар наше државе. Вероватно је старословенска азбука у зетској употреби све друго имала идентично као канон. Према Белићу, та редакција се касније проширила на Хум и Рашку.

Разматрања Ирине Грицкат

У време када су примала хришћанство, српска племена су се налазила у непосредној близини, негде и измешана са македонским и бугарским народом. Старословенски текстови који су писани у тим културним центрима могли су да буду прихваћени као страни, или преведени, колико је то било могуће. „Најмање је разумљиво“, сматра Ирина Грицкат, „зашто би се у српску редакцију ћудљиво и парцијално провукли само неки знаци народног дијалекта, под претпоставком, понављамо, да је већ и штошта друго живело у тадашњем говору“ (Грицкат 1975: 30).

Било би много разумљивије да су књиге српске редакције настале на простору на којем су се сви гласови тако изговарали. То би значило да језик којим су написане старе књиге, српскословенски, верно осликава говор. Ипак, претпоставља се да су дијалекатске особине у говору много старије него што показује писана грађа. Ирина Грицкат тврди да српска редакција, какву имамо већ у *Мирослављевом јеванђељу*, није настала на српском терену како га ми данас посматрамо, нити је потекла са хумског терена. Према њеним истраживањима, место настанка српске редакције старословенског језика јесу јужније, граничне српско-македонске територије. На тим подручјима, дијалекатска слика није била онаква каква је данас. Промена говора највише је извршена услед миграција становништва. Ово земљиште су некад настањивали дијалекатски представници какве касније налазимо повучене према истоку и југу Македоније, односно – у тим правцима – и ван њених граница. „Тако су поједине фонетске црте српске редакције у ствари израз некадашњег присуства нешто друкчијих говорника на означеном подручју“ (Грицкат, 1975: 31).

Многобројне податке можемо наћи у историјској дијалектологији. Северно од линије Тетово–Скопље–Кратово налазио се некада појас са прелазом назалног самогласника „он“ у вокал „у“, а умекшани сугласници „т“ и „д“ давали су групе „шт“, „жд“. Ову особину срећемо у топонимима, које је изучавао Видоески. Један део говора источног јужнословенског типа био је у раној балканској епохи истурен преко данашње западне јужнословенске територије, па се стварала „необична комбинација“, како каже Ирина Грицкат, са вокалом „у“ из западне половине, и групама „шт“ и „жд“ из источне (Грицкат, 1975: 33). Данас више не постоји овакав дијалекат.

Порекло језичке мешавине источних и западних јужнословенских елемената

Двадесетих година прошлог века, холандски слависта Ван Вејк поставио је тезу о томе да су у раном средњем веку Срби од Бугара били одвојени појасом у којем је живело румунско становништво.

Ако посматрамо на карти изоглосе, које показују говорне особине дијалеката, уочићемо да су веома бројне управо између двају великих блокова јужнословенског етникума. Резултати истраживања лингвистичке географије, много после Ван Вејка, потврдили су његову теорију. Како каже Павле Ивић: „Језичка пукотина зато и јесте дубока што су се обе стране обликовале посебно, па су тек накнадно, већ изразито издиференциране, дошле у географски додир“ (Ивић, 2001: 26). Он додаје да је у међупростору било и албанског живља.

Један од доказа ове тврдње јесте чињеница да албански језик никако није продужење старог илирског језика који се, пре римског освајања, говорио у данашњој Албанији. Напоменимо и то да су Албанци у раном средњем веку били пастири, јер

је у њиховом језику сва терминологија везана за море и поморство позајмљена из других језика. У албанском и румунском језику зато су присутни многи изрази из пастирске терминологије који, како каже Павле Ивић „воде порекло из неког старог предримског балканског језика” (Ивић, 2001: 27). Данас у науци преовлађује мишљење да се ради о трачком језику. Подручје на којем се он говорио, осим данашње Бугарске и дела Румуније, обухватало је и источну Србију.

Када су се јужни Словени доселили, било је више припадника са запада него истока. Налазимо веома старе топониме око Врања и Пирота који сведоче о насељавању источне групе јужних Словена. Називи села Драгобужде и Тибужде, код Врања, сведоче о необичној комбинацији двеју јужнословенских грана. Вокал „у” развио се под утицајем западне, а група „жд” источне гране. Павле Ивић потврђује став Ирене Грицкат да се до данас нису очували говори са оваквим комбинацијама.

У источној Србији су бројни топоними који сведоче о томе да је у прошлости на том простору било румунског становништва. Наведимо називе неких места: Барбатово, могло је добити име према румунској речи за супруга; Бучум, на румунском означава жбун; у називу села Маржини крије се румунска реч за пољану; Сврљиг је могао добити име по глаголу који означава радњу бацања у даљ; а Сурдулица према придеву глув, који се на румунском каже „сурду”. Сматра се да су албанског порекла топоними: Ниш, Штип, Шар и Охрид. Напоменимо и то да у дијалектима налазимо низ заједничких језичких особина које су се развиле услед међусобне комуникације говорника различитих језика на истом терену, познатих у науци као балканизми.

Простор настанка српске редакције: северна Македонија

Област која се налази северно од линије Тетово–Скопље–Кратово и данас има, како Ирена Грицкат каже „нешто српскију језичку боју од осталог македонског земљишта” (Грицкат, 1975: 32). У том говорном подручју, карактеристичне су многе особине које срећемо и у српској редакцији старословенског језика. Навешћемо неке од њих. Полугласници, меки и тврди, сведени су на један, по изговору ближи вокалу „а”. Назал „ен” дао је самогласник „е”. Глас „јери” не налазимо, осим далеко на југу. Важно је и то, напомиње Грицкатова „да је земљиште за које овде претпостављамо да је створило српску редакцију црквенословенског језика било вернији чувар првобитне вредности „јата” него севернији српски говори” (Грицкат, 1975: 33).

Поједине промене вокалног „л” указују на особине преписа најстаријих текстова српске редакције. Глас „в” јавља се на почетку речи у јужнијим македонским говорима, док је у севернијим прешао у вокал „у”, што Грицкатова објашњава утицајем са севера. Кад су у питању сугласничке групе, понегде се чува „чр”, и то на јужнијем терену, а очувана је група „стр” односно „остр”, коју можемо наћи и у југозападним српскохрватским областима.

Међу фонетским цртама, српској редакцији највише одговара комбинација источног рефлекса умекшаних сугласника „т” и „д”, који су дали групе „шт” и „жд”, и западног рефлекса назала „он”, који је дао „у”. Сматра се да је ово заиста била некадашња особина језика на датом терену. Неке црте наше редакције поклапају се са данашњим стањем на том подручју, а за друге претпостављамо да их је било. Македонски говори некада су се простирали северније од данашње границе, а временом су се спустили на југ.

У историји је познато да су латински свештеници из далматинских градова већ од 7. века покрштавали Србе из оближњих земаља. Притисци приморских црквених седишта на српску цркву трајали су све до 13. века. Ирена Грицкат претпоставља да је могуће „да источни црквени центри, у политички погодној прилици, форсирају нешто

што би представљало противдејство споменути западним аспирацијама” (Грицкат, 1975: 35). После слабљења Симеоновог бугарског царства, српске земље су јачале за време владавине великаша Часлава Клониумовића, средином 10. века. Српске земље биле су проширене, а црква је имала сопствену рашку епископију, која је вероватно била потчињена драчкој архиепископији. Средиште Часлављеве државе било је у Полимљу. Вероватно је обухватала крајеве око Липљана, можда и Призрена. На почетку 11. века, посведочене су епископије у Нишу, Призрену и Липљану. Касније, духовна делатност се одржавала у зетовско-струмичким манастирима (Ћирковић, 1995).

Већ смо навели да је писменост на српском земљишту морала бити старија него што су сачувани споменици. После пропасти бугарског преславског и македонског Самуиловог царства, као што смо рекли, догодио се велики злочин над историјом наше културе и писмености: уништење књига. Сукцесивно је било уништавано оно што су марљиви посленици покушали увек поново да створе. Преписивали су и чували текстове у некој врсти културне или црквене илегалности. Због тога можемо претпоставити да је српска редакција слична охридској и преславској школи.

Није једноставно на основу фонетског изгледа територијално идентификовати српскословенски језик. Већ од средине 10. века, питање полугласника не може бити релевантно за хронологију ни за територију настанка старословенских споменика. Ватрослав Јагић још је доказао да се на пространим македонским, српским и хрватским територијама, још у глагољници, писао само знак за тврди полугласник, што показује и *Гриковићев одломак*. Касније је био замењен уопштеним знаком меког полугласника (Милановић, 2004).

Иако су се употребљавали у писму, ни назвали не могу верно представити слику територије, јер писмо варира према школама и појединцима. Деназализација, односно прелазак њихов у пуне вокале „у” и „е”, морала се одиграти на јужнословенском земљишту, у старословенској епохи. Ирена Грицкат сматра да је тај простор, у том аспекту, морао бити српски.

Старословенски језик је био архаичан у поређењу са другим словенским дијалектима из те епохе и, према неким мишљењима, пружао је слику прасловенског језика. Конзервативност старословенског језика у 10. веку не противречи хипотези да је на границама према српским земљама у истом раздобљу могло већ постојати напредније језичко стање које имамо у српскословенском.

Српска редакција касније се учврстила и раширила по свим српским земљама. Постојао је јак културни утицај са југа ка северу, где су касније били центри Рашке државе. „Ова редакција може с пуним правом да се назове српском, мада се том редакцијом служио народ који је у великој већини, и што касније по времену то више, говорио друкчијим дијалектима” (Грицкат 1975: 38).

Ставови Ђорђа Трифуновића

Сматра се да су се код Срба полугласници свели на један крајем 10. или почетком 11. века. У писању усталило се „танко јер”. Међутим, ни „дебело јер” није потпуно ишчезло из рукописа. Ђорђе Трифуновић наводи писаре Братка и попа Драгоља, који понегде пишу „дебело јер”, што није увек утицај предлошка или механичког преношења. Могао би да буде и правописно-гласовни знак који писари користе у складу са традицијом, образовањем, па и сопственим говором.

У *Шестодневу* Јована Егзарха, јавља се једнака употреба оба полугласника. Ово показује да: „старословенска струја употребе оба полугласника никада није угаснула у дугом српском писаном наслеђу” (Трифуновић, 2001:12). Биљана Јовановић-Стипчевић издвојила је шеснаест српских рукописа насталих на Светој Гори, у првој поло-

вини 14. века, у којима се „дебело јер” знатно употребљава, и то објаснила као тежњу ка враћању старим обрасцима.

Када су се у старословенском језику полугласници вокализovali, на читавом српском говорном подручју изједначили су се и настао је један нови, близак вокалу „а”, који се у српској редакцији писао као „танко” или „дебело јер”. У српском народном језику, полугласник у јаком положају давао је само „а”. Тако су већ у 11. и 12. веку преписивачи са српског говорног подручја изговарали: дажд, вас, а и даље писали на месту вокала полугласник, или његове рефлексе „о” и „е”. Они су добро познавали јачину и место полугласника у старословенском језику.

Код преписивача са српског говорног подручја, оба полугласника су се свела на један и то – задњег реда. Када су наилазили на оба полугласника, сводили су их на један, који су записивали као „танко” или „дебело јер”. Већ најстарији српски писари опредељују се за „танко јер”. Оно се у ћирилици „једноставније писало и у словном низу имало је складнији положај” (Трифуновић, 2001: 15). Александар Младеновић налази да је употреба само „танког јера” у српској редакцији преузета из преславске ћирилице. Како су се у изговору полугласници свели на вокал задњег реда, близак гласу „а”, било би правилније да је преовладало писање „дебелог јера” (Младеновић, 1997).

Треба напоменути да се граfiјско свођење полугласника на знак за тврди полуглас, данас може видети на најстаријим натписима у камену: *Хумачкој плочи*, *Натпису* требињског жупана Грда, *Натпису* из времена кнеза Храмка, као и на бројним студеничким натписима на фрескама из 1209. године.

Као што смо рекли, у Гршковићевом одломку налазимо само „дебело јер”, а у Михановићевом само „танко јер”. Ово су српски глагољски споменици из прве половине 12. века.

Крајем 10. и нарочито током 11. века, претпостављене области настанка српске редакције могле су да се повежу. „Српске кнежевине Захумље, Дукља и Рашка образовале су дугачки повезани појас од запада и југозапада према североистоку и истоку, где су се, северно од Скопља стварали повољни услови за духовни живот и сарадњу”, закључује Трифуновић, и додаје да су у време византијске владавине на Балкану створене повољне верске и културне прилике у Рашкој (Трифуновић, 2001: 17). Међутим, на простору Рашке, српска редакција већ је морала да постоји и да се шири. То показују два споменика бугарске писмености: *Македонски ћирилски лист* (с краја 11. века) и *Добромирово јеванђеље* (с почетка 12. века). У овим споменицима налазимо само „танко јер”. Трифуновић према њему објашњава и писање гласа „јери”, као утицај српске „танкојерове” редакције.

Зетско-хумска редакција азбуке

Старословенски језик разликовао је два полугласника, те су се и у писању другачије бележили „дебело” и „танко јер”. У *Мирослављевом јеванђељу*, једном од најстаријих сачуваних ћирилских споменика, писари су употребљавали само један полугласник, што јасно показује да је то била најтипичнија особина наше азбуке у то време. Ако ортографске одлике овог споменика упоредимо са *Повељом бана Кулина* из 1189. године, уочићемо да су правописне навике његових писара много старије. *Мирослављево јеванђеље* има и много нових црта које су се могле развити само у току времена, па на тај начин показује да је ћирилских споменика било и раније.

Куљбакин је утврдио да су у изради *Мирослављевог јеванђеља* учествовала два човека: дијак Глигорије, док други писар, није припадао писарској световној школи која је била у Хуму у то време. Његово писмо води нас пут Свете Горе, а показује и

руске утицаје. Глас „јат” има две вредности: „јат” и лигатура „ја”. У значењу гласа „е” и лигатуре „је” јавља се само ознака „е”. Назални вокал „он” чита се као „он” и лигатура „јон”, а замењују се са „у” и „ју”. У тексту се употребљава само једна лигатура, „ју”, и то неправилно.

Изнећемо основне карактеристике унцијалног ћириличног писма *Мирослављевог јеванђеља*. Наши стари писци транскрибовали су глагољске споменике ћирилицом, те се у њима огледа утицај глагољице.

Већ смо навели да су писари овог споменика употребљавали један полугласник. Уз то, веома су важне још две карактеристике *Мирослављевог јеванђеља*:

1. употреба специјалног слова, које замењује глагољски знак „ђерв”, јасно повезује ово јеванђеље са глагољским рукописом;

2. замена гласа „јери” са „и”, и то иза задњонепчаних сугласника к, г, х. Ова промена једна је од старих особина глагољских текстова, који су сачувани по источнијим крајевима нашег народа, у Зети, Хуму, а можда и околини (Белић, 1989: 354).

Ако узмемо у обзир наведене особине *Мирослављевог јеванђеља*, можемо сматрати да је један од старих рукописа овог споменика глагољски и да је једно време служио као подлога преписима.

Главни писар, којег су назвали Варсамелеон, и дијак Глигорије употребљавају лексему „литор”, али у истом значењу – литургија, користе и реч чији граfiјски склоп одговара лексеми „миса”. Вероватно је да се изворни глагољски текст употребљавао код католика. Пред крај 11. века, тај текст је транскрибован ћирилицом и више пута је преписиван док није ушао у *Мирослављево јеванђеље* (Белић, 1998:356).

На основу реченог, морамо претпоставити да је у целој нашој земљи била у употреби глагољица. У каснијим ћирилским преписима то се огледа у особинама писма које упућују на глагољицу: ћирилска ознака за глагољско „ђерв”, прелазак „јерија” у „и”, знак „јат” у значењу „ја”, слово „е” које читамо као „е” и „је”, као и употреба само једне лигатуре „ју”.

Појављивање назалних вокала врло рано је постало спорадично. Око половице 12. века у световној азбуци ти гласови били су сасвим изостављени.

Зетско-хумска епоха у развоју наше ћирилице заузимала је и суседне покрајине, Рашку и Босну.

Рашка правописна школа

Зетско-хумска редакција није се дуго одржала у непромењеном облику. Белић тврди да је измена извршена у канцеларијама Рашке која је била центар у Немањино време (Белић, 1989: 362), док Олга Недељковић наводи супротно: рашка школа није настала касније као продужетак зетске, већ су обе настајале у исто време. Напомињемо да се рашки правопис користио све док га у 15. веку није заменио ресавски. Главна измена рашке редакције је: употреба „к” и „г” у значењу „ћ” и „ђ”. Преписивачи су бележили „г” на месту где је писана ознака за глагољско „ђерв”.

Начин писања рашке писарске школе употребљен је у *Повељи бана Кулина* и у *Немањиној повељи Хиландару*, из 1199. године.

Може се претпоставити да се ова ортографија употребљавала у Рашкој у време када се Растко Немањић образовао. Када је око 1192. године отишао у Свету Гору, највероватније је писао на овај начин. Међутим, после неколико година, свети Сава није задржао тај правопис. У *Немањиној повељи*, само је на једном месту употребљена лигатура „ја”, коју је аутор можда преписао од светог Саве.

У *Повељи бана Кулина*, у једном примеру, записано је „ђерв”. По томе знамо да се у Босни у то време употребљавала зетско-хумска редакција.

Савина школа

Пре одласка на Свету Гору, Растко Немањић је користио ортографију рашке школе, коју је, касније, знатно изменио. Познато је да су у Хиландарској или Савиној школи, настали споменици: *Карејски типик*, *Хиландарски типик* и друга *Хиландарска повеља*. Они показују сличне знаке ортографије, али и сличности језика. Међу наведеним споменицима, *Карејски типик* најдоследније показује одређене особине, па се сматра да је на њему радио сам учитељ.

Најважнија измена коју је увео свети Сава је писање лигатура „ја” и „је”. Овакво обележавање показује да је писмо српске редакције у 13. веку било веома напредно. Било је потребно да прође шест векова како би се писање гласа „ј” нормирало и увело у стандард књижевног језика.

У *Карејском типик*у су постојала колебања у писању лигатура „је” и „ја”, али се лигатура „ју” употребљава правилно у свим положајима: на почетку речи, иза вокала и иза сугласника. Слична је ортографија осталих споменика. Додаћемо да писари иза сугласника углавном бележе „е” и „а”. Специфичност *Карејског типика* јесте и вредност гласа „јат”. Овај знак ниједном није употребљен да означи лигатуру „ја”.

Белић закључује да су писци *Хиландарског типика* и друге *Хиландарске повеље* дошли из Рашке или Зете, можда у време подизања Хиландара, на самом крају 12. века. Како им је Сава тек давао упутства, почели су користити његову ортографију, али нису могли потпуно њоме да овладају (Белић, 1989: 363).

Хиландарски типик је у основици црквеносрпски текст. Мноштво фонетских и морфолошких особина, које су се омакле у језику, показују да је преводилац био Србин. Понегде уочавамо утицаје руских текстова, као и у другим споменицима Савине школе, али је јасно да је преписивач владао традиционалним црквенословенским језиком који се тада употребљавао у нашим споменицима.

У свим делима Савине епохе има црта народног језика, како гласовних, тако и морфолошких. На основу писања инструментала једине именица и придева женског рода, а упоређујући *Карејски типик*, *Немањину повељу* и другу *Хиландарску повељу*, Белић закључује да свети Сава није писао *Хиландарски типик* (Белић 1989: 370). Такође, на основу облика аориста, сматра се да писац није припадао средњештокавском говору, као ни косовско-ресавском (од новоштокавских). У то време није био формиран шумадијско-сремски говор, па је морао припадати говорима јужног типа, и то Зети. У Светој Гори овладао је правилима Савине школе, а тамо где није имао потребне знакове, остајао је при ортографији сличној *Мирослављевом јеванђељу*.

Напоменимо и то да се правила која је свети Сава унео у своју реформу ослањају на ортографију руских црквених рукописа, пре свега из манастира Пантелејмона, на Светој Гори. Одређене црте могао је наћи и у књигама македонске и бугарске редакције. Једно од правила која је могао наћи у руским споменицима јесте доследна употреба лигатуре „ју”. Истакнимо да је он одабрао оне црте које одговарају нашем језику. Где год није нашао потврду примера у руском, његова школа се колебала, или се држала традиционалног.

Руси су се појавили у Светој Гори ускоро после 1071. год. и настанили се у манастиру Ксилургу. Прешли су 1089. године у Пантелејмон. Сви Срби који су у то време долазили у Свету Гору, били су у блиским везама са Русима, њиховим писмом и правописом.

Белић издваја *Иловичку крмчију* из 1262. године, као споменик који показује повезаност српске са руском писменошћу. По особинама, текст је близак *Крмчији* светог Саве. Сматра се да је *Крмчију* превео Рус, у другој половини 12. или почетком 13. века. После је, по жељи или заповести Савиној, неко преписао српском редакцијом.

Од краја 11. до краја 12. и почетка 13. века, у руским црквеним споменицима сачувала се готово иста ортографија која је послужила светом Сави да у извесном правцу реформише правопис који је донео од куће.

Заслуга светог Саве

Светом Сави би се могло приговорити што није према лигатури „ју” доследно употребљавао „ја” и „је”. Чак и да је у потпуности увео ове измене, ова реформа не би била савршена. Јотовани гласови још увек би имали двојаку функцију, представљајући: глас „ј” и вокал, као и умекшане сугласнике „њ” и „љ” и вокал. Белић сматра да је двострука улога јотованих гласова утицала на светог Саву да не буде сувише радикалан у својим захтевима. Такође, руководио се и праксом руске правописне школе. Реформа би била потпуна једино да је за узор послужио *Супрасаљски зборник*, споменик у којем је умекшани сугласник обележаван посебним знаком, изнад самог сугласника (Белић, 1989).

Важно је напоменути да Савина реформа правописа никада није представљала циљ његовог рада. Он је само утврдио једну радну ортографију за себе и оне који су радили под његовим надзором. Зато у његовој школи нема строгог држања правила, као што бисмо претпостављали код сваке изведене реформе. Он је преписивачима, пре свега, одредио правац у раду, а не непоколебљиво одређене прописе.

Закључимо да су, према Белићу, прве прераде старословенског у корист српске редакције настале у Зети, док црквенословенски језик српске редакције није коначно уобличен, морао је да прође дугим путем преко Рашке и Свете Горе.

Закључак

Како смо показали, Белић сматра да је српска редакција настала у зетско-хумским крајевима. Слично, Петар Ђорђић налази да се из Зете употреба проширила на остало подручје српске ћирилице и обухватила добар део Македоније. Ирена Грицкат је пронашла да су то јужније, граничне српско-македонске области, северно од линије Тетово–Скопље–Кратово, а у време владавине српског великаша Часлава Клонимировића. Павле Ивић, блиско схватању Ирене Грицкат, тумачи да су први текстови српске редакције настали у области призренско-јужноморавског дијалекта, у суседству Македоније, затим су разношени даље, ка северу и северозападу, чувајући трагове дијалекта кроз који су прошли. Биљана Јовановић прихвата време и простор Ирене Грицкат, али сматра да би то могла бити област Полимља, где се од почетка 10. века образују српске државе. Олга Недељковић, супротно Белићу, сматра да рашка школа није настала касније као продужетак зетске, већ да су обе настајале у исто време. „Тако би српска редакција била истовремено појава са великог зетско–хумско–босанско–рашког простора који она зове: штокавско – јадранско подручје” (Трифуновић, 1994: 106).

Из грађе коју смо изложили, може се закључити да је одређивање времена и простора настанка српске редакције изузетно сложен проблем чији корен налазимо у првом књижевном језику свих Словена. Јер, као што каже Л. Матејка: „У старим словенским књигама налазимо језик на којем се писало, читало, проповедало, појало – али се никад није разговарало” (Грицкат, 1975: 19).

При решавању овако сложеног проблема, не може се поћи од устаљених аспеката истраживања. Најстарији сачувани споменици српске редакције потичу с краја 12. века, али има доказа да их је било и пре тога. Морају се користити нове методе како бисмо добили слику прошлог времена која претходи 12. веку. Због тога постоје различити ставови о времену и месту настанка српске редакције старословенског језика.

Важно је напоменути да су претпостављене области настанка: Захумље, Дукља и Рашка образовале повезан појас од запада и југозапада према североистоку и истоку,

ка српско-македонској језичкој граници. Сматрамо да је прерада старословенске азбуке настајала готово истовремено, већ приликом првих преписа старословенских текстова, али у оквиру ширег појаса, што подразумева различита места настанка.

ЛИТЕРАТУРА

- Белић, А. (1989). *Историја српског језика, Учесће св. Саве и његове школе у стварању нове редакције српских ћирилских споменика*. Изабрана дела Александра Белића, том 7, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Грицкат, И. (1975). *Студије из историје српскохрватског језика*. Београд: Народна библиотека СР Србије.
- Ђорђић, П. (1990). *Историја српске ћирилице*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Ђурић, В. (1976). *Књига Ђуре Даничића*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Ивић, П. (2001). *Српски народ и његов језик*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Ивић, П. (2008). *Студије из српске средњовековне писмености*. Целокупна дела 6, Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Ивић, П. (1998). *Преглед историје српског језика*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.
- Милановић, А. (2004). *Кратка историја српског књижевног језика*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Младеновић, А. (1997). *Српска редакција старословенског језика и употреба само танкога јера у писању*. Београд: Народна библиотека Србије.
- Мошин, В. (2000). *Словенска палеографија*. Скопље: Менора.
- Николић, С. (2002). *Старословенски језик 1*. Београд: Требник.
- Трифунковић, Ђ. (2001). *Ка почецима српске писмености*. Београд: Откровење.
- Трифунковић, Ђ. (1994). *Стара српска књижевност*. Београд: Филип Вишњић.
- Ђирковић, С. (1995). *Срби у средњем веку*. Београд: Идеа, Глосаријум, Службени гласник.
- Чигоја, Б. (2008). *Најстарији српски ћирилски натписи*. Београд: Чигоја штампа.
- Чигоја, Б. (2006). *Траговима српске језичке прошлости*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.

Danijela Ilićin

THE PLACE OF ORIGIN AND THE FIRST ORTOGRAPHY SCHOOLS OF THE SERBIAN RECENSION OF THE OLD CHURCH SLAVONIC LANGUAGE

Summary

The first literary Slavic language is Old Church Slavonic, and it originates from the 9th century. Rewriting religious texts, old scribes brought certain changes into the standard language, and that was the way how its adaptations, known as the Old Slavonic recensions, were created. The oldest surviving monuments of the Serbian recension originate from the end of the 12th century, although there are evidences that some of the monuments existed even before that period. Because of that, various opinions exist about the time and place of origin of the Serbian recension of Old Slavonic. It is supposed that the regions of the origin: Zahumlje (located in today's Herzegovina and southern Dalmatia), Duklja (most territory of today's Montenegro) and Principality of medieval Serbia–Rascia made a connected region, from the west and southwest to southeast and the east. Under those boundaries appeared the adaptation of Old Slavic alphabet, the more appropriate one for the Serbian folk pronunciation.

Љиљана Крнета

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ И „ЕСДЛ“ СТАНДАРД КАО ПРЕДУСЛОВИ КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК: У раду је приказан сегмент истраживања о квалитету високог образовања у Војводини. Квалитет, између осталог, захтева: техничку опремљеност високошколских установа информационим технологијама, доступност информација и приступ интернету, организовање ЕСДЛ (European Computer Driving Licence) обуке за студенте који желе да осигурају своју мобилност компјутерском дипломом признатом у Европској унији. Резултати истраживања потврђују претпоставку да нису сви студенти у Војводини у истом положају, чак и када студирају у Новом Саду. Доступност захтевима квалитета високог образовања већа је за студенте у Новом Саду, а опада према периферији покрајине.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: високо образовање, квалитет, информационе технологије, ЕСДЛ стандард.

Увод

Да би систем образовања брзо одговорио на све изазове цивилизације, потребна је подршка информационих технологија. План да се створи дигитално писмена Европа, има кључну улогу на простору високог образовања – његовог квалитета, мобилности професора и студената.

Да би унапредиле квалитет, образовне институције морају своје услуге приближити захтевима квалитета према међународно признатим стандардима. Захтев за применом информационе технологије у наставној, научној и свим другим ненаставним услугама у образовању, један је од захтева квалитета. Министарство просвете је 2011. годину прогласило годином квалитета у високом образовању.

ЕСДЛ стандард

Европска диплома за кориснике рачунара – ЕСДЛ (European Computer Driving Licence) је стандард у Европи када је у питању познавање рада на рачунару.

У свим европским земљама признат је од званичних државних институција као што су Министарство просвете, Министарство науке и образовања, Министарство културе и информација. ЕСДЛ сертификат, без обзира на то у којој је земљи издат, признаје се и примењује у обуци и тестирању, као јединствен програм. Све земље Европске уније чланице су ЕСДЛ фондације и признају сертификат.

ЕСДЛ обуку чине 7 модула:

1. Основи информационих технологија
2. Оперативни системи
3. Обрада текста
4. Табеларне калкулације
5. Базе података
6. Презентације
7. Интернет и комуникације

Сваки модул подразумева проверу знања, а кандидат сам бира време и редослед полагања испита. Од пријављивања за полагање и регистрације, кандидат мора у периоду од три године да положи све испите. Испити су делом теоретски, а делом

практични на рачунару. Кандидат може у току једног дана да полаже испите из више модула и може бирати тест центар, хардвер и софтвер на којем ће полагасти испит. Овај сертификат служи и кандидату и послодавцу, јер је препорука и гаранција за оне који траже посао и онима који запошљавају. ECDL сертификат не познаје границе – кандидат може бити било које старосне доби и образовног профила.

Високошколске установе, које желе својим студентима да обезбеде све потребне сертификате за мобилност по просторима земаља потписница Болоње, организују ECDL обуку. Међутим, студенти који не студирају у Новом Саду немају овакве могућности, показало је истраживање на узорку у Војводини. Шта више, многе важне информације нису видљиве за студенте који студирају у другим градовима у Војводини. Тачније, извесне привилегије имају само студенти појединих факултета у Новом Саду.

Резултати истраживања

Истраживање је обављено у току 2009/2010. године са студентима на факултетима и високошколским установама у Војводини.

Узорак су чинили студенти: Техничког факултета (ФТН), Природно-математичког факултета (ПМФ), Медицинског факултета, Филозофског факултета, Правног факултета, Факултета за спорт и туризам, Привредне академије, Економског факултета из Суботице, Техничког факултета „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Педагошког факултета у Сомбору и Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

Величина узорка: 303 студента

Мерни инструмент: анонимни упитник – скала процене ликертовог типа са ајтемима.

Подаци добијени овим истраживањем обрађени су у статистичком пакету СПСС, а у раду су дати издвојени дескриптивни статистички показатељи критеријумских варијабли – задовољство студента и предикатора – образовне услуге повезане са техничком опремељеношћу високошколске установе информационом технологијама.

Циљ истраживања је унапређење квалитета високог образовања по моделу TQM у корелацији са IWA и ISO међународним стандардима квалитета за високо образовање.

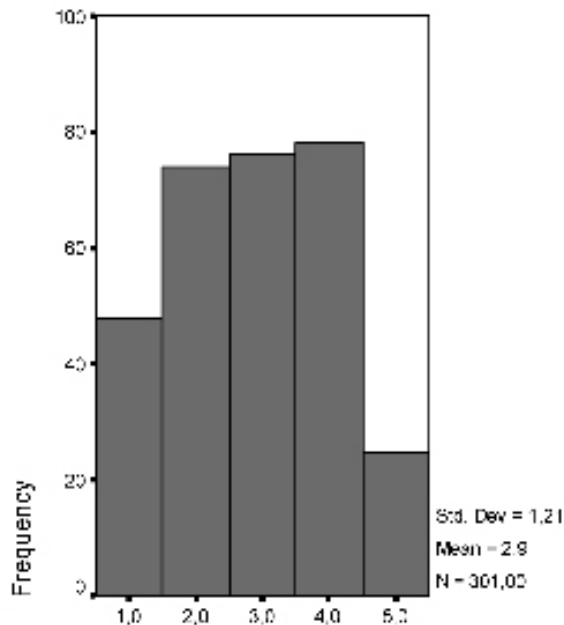
На крају испитивања, студенти су износили личне сугестије, примедбе и запажања, а овде је учињен избор карактеристичних студентских предлога и замерки: више рачунара и организација наставе помоћу нове технологије; да се обезбеди интернет у згради факултета; да се повећа број рачунара, али да ти рачунари не буду у рангу отпада као сада; да се обезбеди могућност пријављивања испита путем интернета; омогућити студентски форум у склопу сајта; доступна сва литература на интернету за све предмете; медицинском факултету не требају компјутери и интернет; многи рачунари у кабинетима не раде, али нико не води рачуна о томе, то би могло да се среди за кратко време, али то никога не занима; лоши компјутери у информатичком кабинету; да администратора доведу у ред, да мало поправе рачунаре и омогуће лакши рад и студентима и професорима; немамо простора за вежбе из наставног предмета Рачунарске графике, нисмо ни један час вежби имали; да се на сајт стави више информација, али тачних!; више рачунара у „интернет кафеу“; редовна веза на интернету, коме је довољно 30 минута дневно?!; да се сајт факултета редовно ажурира; на правном факултету не поштују ни основну Болоњу, а не да нам организују ECDL обуку; више

наставе на рачунару, а не на папиру; сви професори би требало да имају свој блог на коме би обавештавали студенте о дешавањима која се тичу њиховог предмета, као и остала обавештења, тако да студенти не би морали да иду код њих на консултације, већ би им постављали питања преко интернета; више практичног рада са студентима, више ангажованости од стране професора у свом раду, више праћења савремених технологија приликом учења студената, а не само понављање старих извора и одређених технологија и програма; итд.

Табела 1: Фреквенције одговора на питање: Техничка опремљеност на факултету је на високом нивоу.

	Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
1 потпуно нетачно	48	15,8	15,9
2 делимично нетачно	74	24,4	40,5
3 неопређено	76	25,1	65,8
4 делимично тачно	78	25,7	91,7
5 потпуно тачно	25	8,3	100,0
Тотал	301	99,3	
недостаје	2	,7	
Тотал	303	100,0	

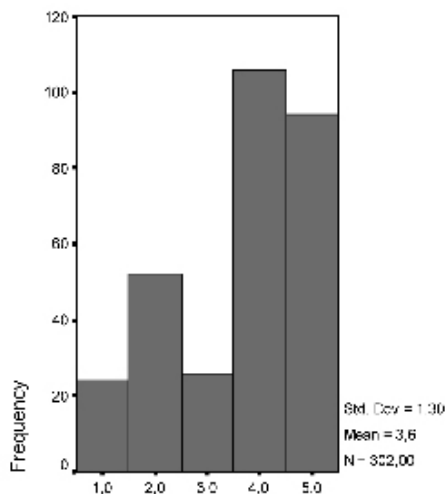
Графикон 1: Фреквенције одговора на питање: Техничка опремљеност на факултету је на високом нивоу.



Табела 2 : Фреквенције одговора на питање: На факултету имамо увек доступан интернет.

	Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
1 потпуно нетачно	24	7,9	7,9
2 делимично нетачно	52	17,2	25,2
3 неодлучан/а сам	26	8,6	33,8
4 делимично тачно	106	35,0	68,9
5 потпуно тачно	94	31,0	100,0
Тотал	302	99,7	
недостаје	1	,3	
Тотал	303	100,0	

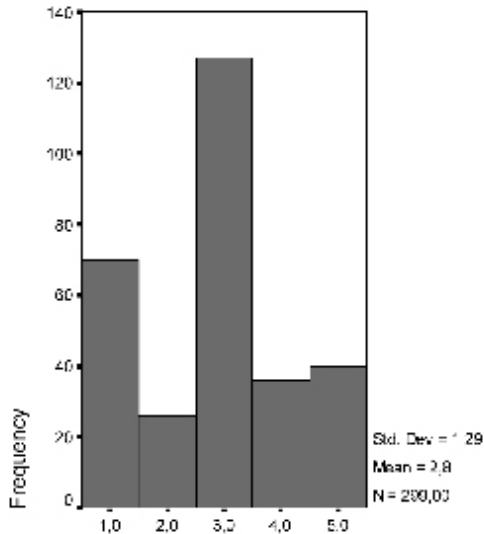
Графикон 2: Фреквенције одговора на питање: На факултету имамо увек доступан интернет.



Табела 3: Фреквенције одговора на питање: Факултет је организовао ECDL рачунарску обуку за студенте.

	Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
1 потпуно нетачно	70	23,1	23,1
2 делимично нетачно	26	8,6	32,1
3 неодлучан/а сам	127	41,9	74,6
4 делимично тачно	36	11,9	86,6
5 потпуно тачно	40	13,2	100,0
Тотал	299	98,7	
недостаје	4	1,3	
Тотал	303	100,0	

Графикон 3: Фреквенције одговора на питање: Факултет је организовао ECDL рачунарску обуку за студенте.



Студенти у високом проценту (41,9%) нису информисани (нису сигурни) о организовању овакве обуке на факултету.

Закључак

Студенти који студирају на факултетима и високошколским установама у другим градовима у Војводини: Зрењанину, Сомбору и Кикинди, више су незадовољни техничким условима за рад: доступношћу интернета, техничком подршком у информационим технологијама у свим образовним установама, а ECDL обука им није омогућена у организацији факултета или високошколске установе. Студенти у Новом Саду имају веће, али различите привилегије зависно од образовне установе у којој студирају: неки државни факултети су привилегованији од других, нарочито у односу на недржавне. Студенти у Новом Саду, у односу на студенте који студирају у другим градовима Војводине, више се жале на професоре као (не)педагоге, а сви заједно се жале на лошу организованост и непоузданост информација, тачније хаотично стање у високом образовању.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсовски, З. (2006). *Матирање кључних процеса у високом образовању*. Фестивал квалитета 2006. 33. Национална конференција о квалитету (стр. А-306-309). Крагујевац: Асоцијација за квалитет и стандардизацију Србије.
- Глушица, З. (2000). *Implementација ISO 9000*. Нови Сад: Mobes Quality.
- Глушица, З. (2004). *Implementација TQM*. Нови Сад: Mobes Quality.
- Домазет, Д. (2005). *Стратегија у области науке, технологије и високог образовања*. Београд: РОНДС.
- Прудаков, С., С. (2007). *Уџбеник за припрему ECDL испита*. Јединствени информатички савез Србије: Одобрено наставно средство. Београд: Компјутер библиотека.
- Турајлић, С. (2006). *Универзитет и држава – мисија, аутономија, договорност*. У: В. Катић (ур.), XII Скуп: *Трендови развоја: Болоњски процес и примена новог закона* (стр. 9-13). Нови Сад: Факултет техничких наука.

ДРУГИ ИЗВОРИ

Bologna Process

<http://www.bologna-bergen2005.no/>

Приступљено дана: 04. 09. 2010.

European Centre for Higher Education – CEPES

<http://www.cepes.org>

Приступљено дана: 09. 07. 2010.

European Association for International Education – EAIE

<http://www.eaie.org>

Приступљено дана: 19. 12. 2010.

European Center for Strategic Management of Universities – ESMU

<http://www.esmu.be>

Приступљено дана: 04. 09. 2010.

UNESKO – образовање

<http://www.unesco.org/education>

Приступљено дана: 30.10. 2009.

Ljiljana Krneta

INFORMATION TECHNOLOGY AND THE ECDL STANDARD AS PRECONDITIONS FOR QUALITY HIGHER EDUCATION

Summary

This article represents a segment of a research done in order to assess the quality of higher education in Vojvodina. Quality, among other things, demands institutions of higher education to be technically well equipped, to ensure information availability and Internet access, and provide ECDL (European Computer Driving License) training for students who wish to ensure their mobility by acquiring a computer certificate accepted in the whole European Union. The results of this research confirm the assumption that students in Vojvodina are not in the same position, even when they enroll the same university, in Novi Sad. The demands of quality higher education are more easily met by students in Novi Sad, and the further we move from the centre of the province the fewer are the possibilities for students to meet these demands.

Key words: higher education, quality, information technology, ECDL standard.

Зоран Мијић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

УТИЦАЈ ПРОГРАМИРАНОГ ТРЕНИНГА НА ДУЖИНУ ПРЕТРЧАНЕ СТАЗЕ ЗА КРОС ТАКМИЧЕЊА КОД УЧЕНИКА 5. РАЗРЕДА

*„Ако желиш да будеш јак - трчи,
ако желиш да деш леп - трчи,
ако желиш да будеш паметан - трчи!“*
(уклесано на једној стени у старој Грчкој)

САЖЕТАК: Циљ истраживања је био да се утврди колика је оптимална дужина стазе коју ученици могу да претрче за крос такмичења, после програмираног тренинга уз константно праћење фреквенције пулса. На званичним крос такмичењима имамо да су дужине стазе изузетно кратке (припадају субмаксималном интензитету рада, анаеробном режиму), што није добро за организам у развоју. Због тога имамо ситуацију да велики број деце после завршене трке не може дуго да се опорави, а чест је случај мучнине и повраћања. Неки професори не припремају децу довољно дуго ни адекватно, пошто су стазе кратке те мисле да ће то деца да истрче без проблема.

У овом експерименталном истраживању, узорак испитаника (N=40; 20 девојчица и 20 дечака, сврстаних у 2 субузорка) чинили су ученици 5. разреда ОШ „Стојан Новаковић“ из Шапца. Узорак варијабли су чинили: фреквенција срца у миру, највећа фреквенција срца измерена на 600m, разлика фреквенције срца на 600m и у миру, дужина дистанце при трчању до отказа са 80% (± 4 циклуса) од максималне вредности фреквенције срца трчања на 600m. Експериментални програм је трајао 2 месеца.

Током програма користила се мониторинг опрема за мерење фреквенције срца (пульсометри марке Полар С610). Резултати су пренесени на РС рачунар, како би се пратили и евидентирали резултати. На основу добијених резултата истраживања утврђено је, да довољно дуг програмирани и континуирани тренинг утиче на дужину претрчане дистанце дуже од оне која се трчи на званичним крос такмичењима, без штетности на дечји организам у режиму аеробног рада.

На основу теоријских законитости које дефинишу аеробни простор и добијених резултата истраживања, утврђене су оптималне дужине дистанци за трчање кроса код ученица/ка 5. разреда основне школе (девојчице V – 2000m, дечаци V – 2500m).

Надам се да ће ово истраживање дати допринос теорији и пракси атлетике и помоћи свим онима који раде са децом овог узраста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ученици, крос, дужина стазе, фреквенција срца.

Увод

Атлетика заузима значајно место у физичком васпитању и спорту, са њом могу да се бави сви, од деце предшколског узраста, до старих људи. Такмичења у атлетици датирају још од античке Грчке, где је била најзаступљенија дисциплина на Олимпијским играма.

Крос као атлетска дисциплина врло је заступљена, како код нас, тако и у свету и то је један од најмасовнијих спортских догађаја.

Својим вредностима крос је постигао да се одржава на свим нивоима такмичења – од првенства школе, града, државе до првенства света. Познато је да се за велике успехе на међународним крос такмичењима база талената налази у основним школама. Главни циљ код школске деце је да узму масовно учешће на кросу. Међутим, не треба

заборавити да деца воле да се доказују на крос такмичењима. Зато је за њих важна одговарајућа припрема која мора да садржи низ дидактичких принципа.

Један од њих је и да се реализује одговарајући програм припреме у довољно дугом периоду, постепено повећање оптерећења на часовима физичког васпитања, одговарајуће дужине стаза према узрасту и полу, и слично. Утицај трчања на психофизички статус деце је вишезначајан. Повећавају се кардиореспираторне способности, правилан раст и развој организма, повећање физичких способности, челичење организма на свежем ваздуху, повећање вољних компоненти и др.

Теоријски приступ проблему

Прва такмичења у кросу одржана су у Рагбију 1837., Шрезбуру, 1840. и Итону 1845. (В. Британија). Војни питомци познате енглеске краљевске академије „Military Academy“ први пут су претчали „преко земље“ 18.05.1867. године у Вулвичу.

Крос *Политике* је наше најстарије традиционално масовно јесење такмичење на београдском хиподрому, које организује спортска редакција дневних новина *Политика*. Одржава се с прекидима од 1922. а 2006-те одржан је 49. по реду. На спортској манифестацији „Нека трчи Србија“, која је одржана 15. 04. 2000. године, учествовало је на такмичењима у кросу 518.700 љака из 147 градова Србије.

Врсте кросева:

- **У односу на годишњи период** постоји подела на: *јесења, зимска и пролећна такмичења*.

- **Према степену такмичења** може да се изврши подела на: *школска, градска, факултетска, клубска крос такмичења, државно првенство, балканско првенство, светско првенство у кросу* и др.

- **Интерна и отворена крос такмичења.**

По одлуци Министарства просвете, а под покровитељством РТС-а, сваке године у гардовима Србије одржавају се крос такмичења која представљају највећу спортску манифестацију у земљи. Око 500.000 ученика основних и средњих школа узме учешће на овој манифестацији. Дужина стаза које се трче на такмичењима су:

- Општински крос – 5. разред, девојчице – 400м, дечаки – 500м.
- Републички крос – 5. разред, девојчице – 600м, дечаки – 800м.

Један од битних услова (фактора) који утиче на резултат у кросу, као и каснији ваљани развој детета је, да му се омогући да се такмичи на њему примереној дужини стазе. Шта то значи? У првом реду то би значило да не трчи у енергетском режиму где је доминантна лактатна компонента кисеоничког дуга. Према Фарфелју (1972) то би се односило на субмаксимални интензитет рада, који подразумева трчање у трајању од 20 сек. до 3-4 мин и где се трајање гликогено-лактатног извора енергије остварује за рачун анаеробних гликолитичких процеса.

Треба имати у виду две чињенице. Прва се односи на то да није пожељно да се ученик такмичи, а сагласно томе и припрема, за рад у режиму анаеробно гликолитичких процеса. Поставља се питање зашто? Одговор се налази у чињеници да тада многи органи детета достижу своје максималне вредности – пулс преко 200 отк./мин, концентрација млечне киселине преко 10ммол/кг, минутни волумен срца 25-30л, плућна вентилација 100-150л и таква остаје до краја трке. Суштина друге чињенице проистиче из прве, зато што се у таквом режиму рада организам детета много троши („хаба“), а са друге стране налази се и у сензитивном узрасту када се та способност не може развијати. Да би се у пракси правилно користила одређена тренажна средства, потребно је да се педагог – тренер придржава показатеља зона интензитета, јер се врло добро поклапају са временом трајања појединих извора енергије. Али, то не искључује да се

тога придржавају и организатори крос такмичења за школску децу по питању дужине такмичарске дистанце.

Када се такмичар максимално ангажује, крос трка представља велики напор за организам. Да би се тај напор и његове последице што лакше поднели, неопходно је да се организам добро припреми. Основни задатак тренинга огледа се у припреми организма за предстојеће такмичење. Припремљен, и неприпремљен такмичар при максималном залагању у трци пролази кроз велике психифизичке напоре, разлика је у томе, што ће припремљени такмичар знатно лакше да поднесе напор, постићи бољи резултат и брже се опоравити, тако да ће му трка остати у лепшој успомени. Неприпремљени такмичар може, чак и неколико дана да осећа непријатне последице претрпљених напора из трке

Предмет истраживања

Како у систему наших школских крос такмичења не постоји јединствени приступ по питању дефинисања дужине стаза на крос такмичењима за ученике/це старијег школског узраста, намеће се потреба да се овим истраживањем јасно дефинише предмет истраживања на основу теоријског разматрања проблема и досадашњих истраживања. Предмет истраживања се односи на феномен одређивања дужине стазе за крос такмичења код ученика од 5. разреда основне школе.

Циљ истраживања

Циљ истраживања је да се утврди колико је оптимална дужина претрчане стазе коју ученици могу да претрче после програмираног тренинга, као и фреквенција срца приликом трчања, одреди дужина стазе за крос такмичења на основу дужине претрчане стазе у аеробном режиму рада до одустајања

Да би се остварио постављени циљ истраживања, било је потребно да се реализију следећи задаци истраживања:

Измерити највећу фреквенцију срца код трчања на 600м, измерити фреквенцију срца у миру, израчунати разлику фреквенција срца на 600м и у миру (резерва срчане фреквенције – $\Delta f.c.$), измерити вредности фреквенције срца код трчања до одустајања при 80% (± 4) циклуса од максималне вредности фреквенције срца трчања на 600м, измерити дужину претрчане дистанце код трчања до одустајања при 80% (± 4) циклуса од максималне вредности фреквенције срца трчања на 600м.

Хипотеза истраживања

Генерална хипотеза:

ХГ – Претпоставља се да ће ученици/це 5. разреда основне школе после експерименталног програма моћи да претрче значајно дужу дистанцу од оне која се користи за њихов узраст на крос такмичењима у аеробном режиму рада.

Методологија истраживања

Методи истраживања

У овом истраживању основни метод који се користио био је експериментални метод истраживања. Поред њега, користио се још компаративни и дескриптивни метод, којим су се упоређивали и описивали постигнути резултати. Такође се користио и статистички метод путем којег се извршила обрада добијених података.

Узорак испитаника

Узорак испитаника – $N=40$ (девојчица 20 и дечака 20) чинили су ученици 5. разреда Основне школе „Стојан Новаковић“ из Шапца.

Узорак варијабли су чинили:

- највећа фреквенција срца (ф.с./мин) измерена на 600м,
- фреквенција срца у миру (ф.с./мин),
- разлика фреквенције срца на 600м и у миру (Δ ф.с.),
- дужина дистанце при трчању до отказа са 80% (± 4 циклуса) од максималне вредности фреквенције срца трчања на 600м.

Опис експеримента

Експеримент се спровео у оквиру часова физичког васпитања у Основној школи „Стојан Новаковић“ у Шапцу, у трајању од два месеца.

Ученици 5. разреда оба пола су на иницијалном мерењу представљали контролну групу, а на финалном мерењу експерименталну. Овако су методолошки дефинисане групе зато што су сви ученици оба пола користили исти програм тренинга у току временског периода од два месеца, да би се утврдило колико ће повећати дужину дистанце код трчања до одустајања при оптерећењу 80% (± 4 циклуса) од максималне вредности фреквенције срца трчања на 600м.

Сви ученици обухваћени експерименталним радом имали су недељно два часа редовне наставе физичког васпитања и плус један час спортских активности. Експериментални програм се спроводио у првој половини часа 20-25 минута.

Наставни план и програм физичког васпитања

Наставни план и програм физичког васпитања је саставни део годишњег програма рада школе који је рађен по *Правилнику о изменама и допунама у наставним плану и програму основног образовања и васпитања Службени гласник РС – Просветни гласник бр. 5 од 15. 09. 1995. године.*

Програм васпитно образовног подручја:

- Развијање физичких способности
- Спортско-техничко образовање
- Повезивање физичког васпитања са животом и радом

Организација и начела рада са ученицима од 5 до 8 разреда

Физичко васпитање се од 5. до 8. разреда реализује са по два часа физичког васпитања недељно, на којем се остварују задаци и садржаји заједничког наставног програма и са по једним часом спортске активности недељно, којим се остварује посебан спортски програм. Због тога је целокупна организација физичког васпитања знатно сложенија. Ради задовољавања савремених дидактичких принципа и постизања што бољих резултата, у спортско-техничком образовању, настава се у свим разредима овог узраста организује у циклусима, којих у сваком од наведених разреда у току школске године има 5, и који трају приближно 13-15 часова. Наставник физичког васпитања, зависно од потреба, прецизира трајање сваког од циклуса као и редослед њиховог садржаја у договору са својим колегама из стручног актива.

План и програм тренинга за крос такмичење имао је следећу структуру:

1. час – 5 x (100м ходање + 100м трчање) – 60% (процент пулса од максимума)
2. час – 5 x (200м ходање + 200м трчање) – 60%
3. час – 5 x (200м ходање + 300м трчање) – 65%
4. час – 6 x (100м ходање + 200м трчање) – 65%
5. час – 6 x (50м ходање + 250м лагано трчање) – 60%
6. час – 6 x (1 мин ходање + 1 мин трчање) – 75%

7. час – 7 x (1 мин ходање + 1,30 мин трчање) – 70%
8. час – 8 x (1 мин ходање + 1,30 мин лагано трчање) – 60%
9. час – 1 мин трчање (1 мин ходање) + 2 мин трчање (2 мин ходање) + 2 мин трчање (1 мин ходање) + 3 мин трчање (1,5 мин ходање) + 5 мин трчање – (60% код трчања)
10. час – 6 x (1 мин ходање + 2 мин трчање) – 70%
11. час – 8 x (1 мин ходање + 2 мин трчање) – 70%
12. час – 1 + 1,30 + 2 + 1,30 + 1 мин трчање (75%), пауза 2 мин
13. час – 2 x (2 + 3 + 4 мин трчање – (65%), пауза 1 мин ходање)
14. час – 1+2+3+2+1 мин трчање (70%), пауза 1 мин ходање
15. час – 4 x 4 мин трчање (60%), пауза 1 мин ходање
16. час – 3 x 5 мин лагано трчање (65%), пауза 2 мин ходање
17. час – 2 x 6 мин лагано трчање (60%), пауза 2 мин ходање
18. час – 2 x 8 мин трчање (60%), пауза 3 мин ходање
19. час – 3 x 6 мин трчање (65%), пауза 2 мин ходање
20. час – 1 мин трчање (1 мин ходање) + 2 мин трчање (2 мин ходање) + 2 мин трчање (1 мин ходање) + 3 мин трчање (1,5 мин ходање) + 5 мин трчање (70%)
21. час – 3 x 5 мин трчање (65%), пауза 4 мин ходање
22. час – 2 x 10 мин трчање (70%), пауза 5 мин ходање
23. час – 1 мин трчање (1 мин ходање) + 2 мин трчање (2 мин ходање) + 2 мин трчање (1 мин ходање) + 3 мин трчање (1,5 мин ходање) + 5 мин трчање (75%)
24. час – 1 x 15 мин трчање (70%), пауза 5 мин + 1 x 10 мин трчање (75%)
25. час – 1 x 20 мин трчање (70%), пауза 5 мин + 1 x 10 мин трчања (80%)

Статистичка обрада података

Статистичка обрада података је урађена на РС рачунару, уз коришење статистичког пакета STATISTICA Version 5.0.

Примењена је дескриптивна статистика (аритметичка средина, стандардна девијација, коефицијент варијације, скјунис, куртозис, минимум и максимум резултати), дискриминативна статистика (т-тест) и корелациона статистика (продукт момент и праџијална анализа). Резултати су табеларно приказани

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА РЕЗУЛТАТА СА ДИСКУСИЈОМ

Резултати дескриптивне статистике

Табела 1. Дескриптивни статистички показатељи варијабли трчање на 600м, дистанце трчања до отказа на 80%maxHr, фреквенције срца у мировању и срчане резерве код девојчица 5. разреда .

VARIABLE	Valid N	Mean	Min	Max	Variance	Std.Dev.	Skewness	Kurtosis
HR u miru in (f.s./min)	20	59.3	44.0	76.0	72.9	8.5	-0.27	-0.32
HR u miru fin (f.s./min)	20	59.0	44.0	70.0	63.4	8.0	-0.74	-0.66
Max HR 600m in (f.s./min)	20	206.9	200.0	219.0	29.5	5.4	0.76	0.05
Max HR 600m fin (f.s./min)	20	202.2	186.0	216.0	38.1	6.2	-0.30	2.15
Distanca 80% in (m)	20	3380.0	1230.0	7790.0	2836084.2	1684.1	1.10	1.56
Distanca 80% fin (m)	20	4426.5	1240.0	11070.0	5872581.8	2423.3	1.22	1.60
HR rezerva in (Δf.s.)	20	147.7	132.0	167.0	117.8	10.9	0.41	-1.03
HR rezerva fin (Δf.s.)	20	143.1	123.0	162.0	97.6	9.9	0.20	-0.16

Резултати статистичке анализе код девојчица 5. разреда су показали код теста фреквенција срца у миру вредност 59.3 (ф.с./мин) на иницијалном мерењу док на финалном 59 (ф.с./мин). Код трчања на 600м MaxHR на иницијалном мерењу су имале просечну вредност од 206.9 (ф.с./мин), док на финалном мерењу нижу вредност – 202.2 (ф.с./мин). У тесту трчање до отказа при оптерећењу 80% MaxHR на иницијалном мерењу су оствариле просечну вредност од 3380м, док на финалном мерењу већу вредносту 4426.5м. Срчана резерва је на иницијалном мерењу имала просечну вредност од 147.7 (ф.с./мин), док на финалном 143.1 (ф.с./мин).

Табела 2. Дескриптивни статистички показатељи варијабли трчање на 600м, дистанце трчања до отказа на 80% maxHR, фреквенције срца у мировању и срчане резерве код дечака 5. разреда .

VARIJABLE	Valid N	Mean	Min	Max	Variance	Std.Dev.	Skewness	Kurtosis
HR u miru in (f.s./min)	20	58.8	44.0	72.0	40.9	6.4	-0.29	0.93
HR u miru fin (f.s./min)	20	58.5	44.0	70.0	40.2	6.34	-0.63	0.69
Max HR 600m in (f.s./min)	20	197.2	183.0	222.0	73.5	8.6	1.13	2.59
MaxHR600m fin (f.s./min)	20	198.2	182.0	233.0	125.6	11.2	1.92	4.68
Distanca 80% in (m)	20	7000.55	2000.0	14350.0	8922710.3	2987.1	0.73	1.13
Distanca 80% fin (m)	20	8923.5	2460.0	17630.0	12918297.6	3594.2	0.47	0.64
HR rezerva in (Δ f.s.)	20	138.5	115.0	162.0	94.7	9.7	0.27	2.17
HR rezerva fin (Δ f.s.)	20	139.7	126.0	176.0	141.7	11.90	1.78	3.99

Резултати статистичке анализе код дечака 5 разреда су показали код теста фреквенција срца у миру вредност 58.8 (ф.с./мин) на иницијалном мерењу док на финалном 58.5 (ф.с./мин). Код трчања на 600м Max XP на иницијалном мерењу су имали просечну вредност од 197.2 (ф.с./мин), док на финалном мерењу нешто већу вредност – 198.2 (ф.с./мин). У тесту трчање до отказа при оптерећењу 80% maxXP на иницијалном мерењу су остварили просечн вредност од 7000.5м, док на финалном мерењу већу вредност 8923.5м. Срчана резерва је на иницијалном мерењу имала просечну вредност од 138.5 (ф.с./мин), док на финалном 139.

Дужина дистанце при трчању до отказа са 80%maxHR

Табела 3. Дискриминативна статистика претрчане дистанце до отказа на 80% maxHR девојчица 5. разреда на иницијалном и финалном мерењу.

600m max (min:s)	Mean	Std.Dev.	Diff.	Std.Dev.	t	df	p
Иницијално (min:s)	3:01	0:20					
Финално (min:s)	2:53	0:21	0:08	0:14	3.413	19	0.0026116

Резултати статистичке анализе код теста дужина дистанце на 80% MaxHR су показали да су девојчице 5. разреда на иницијалном мерењу оствариле просечну дужину дистанце од 3380м, док на финалном мерењу 4427м. То нам указује на то да је експериментални програм утицао на њих да су могле просечно да претрче дужу дистанце за 1047м.

Резултати статистичке анализе код теста дужина дистанце до отказа на 80% maxXP су показали да су разлике просечних вредности између иницијалног и финалног

мерења код 5. разреда, женске популације биле статистички значајне на нивоу $p=0.0017$.

Табела 4. Дискриминативна статистика претрчане дистанце до отказа на 80%maxHR дечака 5. разреда на иницијалном и финалном мерењу.

Distanca 80% max (m)	Mean	Std.Dev.	Diff.	Std.Dev. t	df	p	
Иницијално (m)	7001	2987					
Финално (m)	8924	3594	-1923	1599	-5.4	19	0.000035

Резултати статистичке анализе код теста дужина дистанце на 80% maxHR су показали код дечака 5 разреда на иницијалном мерењу да су остварили просечну дужину дистанце од 7001м, док на финалном мерењу 8924м. То нам указује да је експериментални програм утицао на њих тако да су могли просечно да претрче дуже дистанце за 1923м.

Резултати статистичке анализе код теста дужина дистанце до отказа на 80% maxHR су показали да су разлике просечних вредности између иницијалног и финалног мерења код 5 разреда, мушке популације биле статистички значајне на нивоу $p=0.000035$.

Закључак

На основу добијених резултата истраживања утврђено је да су ученици 5. разреда основне школе остварили значајно дуже дистанце трчања од оних на којима се такмиче на крос такмичењима. То нас упућује на могућност коришћења знатно дужих дистанци од постојећих на крос такмичењима.

При томе не треба изгубити из вида чињеницу да се деца не такмиче на дистанцама до одустајања при трчању од 80% од максималне фреквенције срца, као што се у овом експерименту радило, где је циљ био да се утврди колике су крајње могућности деце старијег школског узраста трчања у аеробној зони после програмираног тренинга, која не изазива никакве последице по здравље ученика/ца. То значи, да су дужене дистанце на којима би се такмичили знатно краће од њихових крајњих могућности, а са друге стране, довољно дуже од постојећих у пракси.

Када су се утврдиле крајње могућности деце оба пола узраста 5. разреда трчања у аеробној зони, затим принципа да се Куперов тест од 12 мин користи за процену аеробних способности, да се трчање преко 12 мин одвија у зони великог интензитета (Фарфел, 1972), у коме доминира привидно стабилно стање, и коришћења светских стандарда (у Аустралији деца узраста 10 и 11 година трче на 2.000м девојчице; 3.000м дечаки, које наводе Стефановић, Крижан и Радовић 1984), било је могуће да се путем статистичких процедура апроксимативно одреди оптимална дужина дистанце за ученике 5. разреда оба пола.

Препоручена оптимална дужина дистанце за трчање кроса била би:

- девојчице 5. разред – 2000м.
- дечаки 5. разред – 2500м.

Потврђена је генерална хипотеза која претпоставља да ће ученици/це 5. разреда основне школе после експерименталног програма моћи да претрче значајно дужу дистанцу до одустајања од оне која се користи за њихов узраст на крос такмичењима. Наиме, утврђено је да су ученици 5. разреда основне школе способнији да знатно дуже трче (у аеробном режиму рада при оптерећењу од 80% од максималне

срчане фреквенце) од постојећих дистанци на крос такмичењима које изискују напор анаеробног карактера.

Резултати овог истраживања дају могућност примене у пракси, а самим тим и провере препоручених оптималних дужина стаза на крос такмичењима.

ЛИТЕРАТУРА

- Брдарић, Р. (1994). Биохемија спорта. Београд: Виша тренерска школа.
- Gayton, A. C. и Hall, J. E. (2003). Медицинска физиологија, десето издање (превод с енглеског). Загреб: Медицинска наклада.
- Дикић, Н., Живанић, С. (2003). *Основи мониторинга срчане фреквенције у спорту и рекреацији*. Београд: Удржење за медицину спорта Србије.
- Курелић, Н. (1963). *Школски кросеви – актуелан проблем*. Београд: Физичка култура.
- Купер, К. (1975). *Нови аеробик*, (превод с енглеског). Београд: Спорт индок центар Института за физичку културу ЈЗФКМС и Партизан НИПРУ.
- Малацко, Ј., Поповић, Д. (2005). „Релације између система морфолошких и моторичко – функционалних варијабли и њихов утицај на аеробни капацитет код деча 5. разреда основне школе“. Сарајево: II Међународни симпозиј нових технологија у спорту, 08-10. априла.
- Мијић, З. (2005). „Утврђивање оптималне дужине стазе за крос такмичења код ученица старијег школског узраста“, у: И. Јухас и Ј.Радојевић (ур.), *Зборник радова међународне научне конференције „Жена и спорт“* Београд: Факултет спорта и физичког васпитања Универзитета у Београду: 229-235.
- Михалић, Ф. (1970). *Какву нам радост пружа трчање кроса*. Београд: Партизан.
- McArdle, W., Katch, I. i Katch, L. (2006). *Essentials of Exercise Physiology*. Baltimore: Lippincott Williams / Wilkins.
- Петровић, Д. (1975). *Програм припреме за крос „Политике“*. Београд: Политика.
- Стефановић, Ђ. (1980). *Неопходна припрема ученика за пролећни крос*. Београд: Физичка култура.
- Стефановић, Ђ., Радовић, Б. и Крижан, П. (1982). *Тренинг за крос такмичења*. Нови Сад: Актуелно у пракси.
- Стефановић, Ђ., Крижан, П. и Радовић, Б. (1984). *Крос – организација такмичења и тренинг*. Београд: НИПРО, Партизан.
- Стефановић, Ђ. (2006). *Теорија и пракса спортског тренинга*. Београд: Гносис – Факултет спорта и физичког васпитања.
- Фарфел, В. С. (1972). *Физиологија спорта*, (превод с руског). Београд: НИП Партизан.
- Škof, V. (2001). *Vzdržljivostni tek 1. del – prvi koraki k vzdržljivostni vadbi*. Ljubljana: Fakulteta za šport Univerza v Ljubljani.

Zoran Mijić

THE EFFECT OF PROGRAMMED TRAINING ON THE LENGTH RUN AT CROSS COUNTRY COMPETITION BY PUPILS AGE 11

Summary

The aim of this study was to determine the optimal length of track which pupils can run in cross-country competitions, using programmed training and constant tracking of their heart rate. The official length of track for competitions is extremely short requiring sub-maximal intensity; in other words, anaerobic mode which is not good for young organism in development. Consequently, many pupils take a long time to recover after finishing the race, and nausea and vomiting are common. Some professors do not prepare pupils adequately or long enough, thinking that because the tracks are short, that the pupils will run without any problems.

The subjects of this experimental study were 40 pupils age 11 from 'Stojan Novaković Primary School' in Sabac, of whom there were 20 girls and 20 boys split into two subgroups.

Sample variables included: heart rate at rest, maximum heart rate measured at 600m, the difference in heart rate measured at 600m and at rest, the distance run until failure with 80% (± 4 cycles) of maximal heart rate at 600m.

This experimental study lasted two months, during which 'Polar S610' heart rate monitoring equipment was used. Results were transferred to a computer in order to track and log the results.

Based on the study's findings, it was concluded that sufficiently long, programmed and continuous training affects the length of run distance; which is longer than the one usually run in cross-country competitions, with no harmful effects on pupils' organism in aerobic mode.

Based on theoretical principles that define aerobic exertion and the study findings, the optimal length of a cross-country track for pupils age 11 was determined as being 2000 metres for girls and 2500 metres for boys.

I hope that this research will contribute to the theory and practice of athletics and help all those who work with children of this age.

Key words: pupils, cross-country competition, length of a track, heart rate.

Драгана Стојановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

БАНАТСКЕ ГАЈДЕ У СЕВЕРНОМ БАНАТУ КРОЗ РЕПЕРТОАР БРАНИСЛАВА ЗАРИЋА

САЖЕТАК: Рад *Банатске гајде у северном Банату кроз репертоар Бранислава Зарића* представља покушај и предлог систематизације и класификације традиционалних народних вокално-инструменталних и инструменталних гајдашких нумера северног Баната на примеру студије случаја – савременог гајдаша Бранислава Зарића. Зарићева тренутна гајдашка пракса и гајдашки репертоар, сагледани су кроз призму његовог односа са традицијом и музичким наслеђем са једне стране, као и кроз позиционирање улоге гајдаша у северном Банату у савремено доба, на почетку XXI века. Традиција је у односу на прошлост трансформисана и донекле измењена, највише по питању контекста и функције извођења, чиме се актуелност традиционалног наслеђа задржава, а са њом и могућност даљег живота и преноса севернобанатске гајдашке традиције кроз простор, време и генерације.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: банатске гајде, гајдаш, репертоар, класификација, традиција, савременост.

При самом одређењу и дефинисању појма *народни музички инструмент*¹ намећу се многа питања; често је већ и питање порекла народних музичких инструмената остало неразјашњено. Упркос свему томе, народни музички инструменти опстају у народној музичкој пракси данас, без обзира на евентуалне трансформације сваког од њих на плану ерголошког и функционалног.

Значајна полазна тачка у писаним подацима о постојању банатских гајди на подручју северног Баната, свакако су магистратски списи Великокикиндског диштрикта из 1795, а затим се оне помињу и у Вуковом *Рјечнику* из 1814, а запажамо их и на слици Уроша Предића *Весела браћа*, која датира из 1899. године (Лајић Михајловић, 2000). Новија историја банатских гајди поткрепљена је причама људи који их се и данас сећају као инструмента у живој употреби све до шездесетих година XX века.

Банатске гајде припадају групи аерофоних инструмената са идиоглотним језичком. Ваздушни стуб трепери кроз три цилиндричне дрвене цеви² – *карабе* (мелодијска цев са пет рупа и бас-цев са једном рупом и луластим продужетком званом *рог*, које су паралелно избушене у једном комаду дрвета) и бордунска, дуга цев, у Банату знана као *прдаљка*. *Карабе* и *прдаљка* (у које се убаце идиоглотни пискови) се нарочитим дрвеним или металним спојницама (членовима) уметну у уштављену козју мешину која служи као резервоар ваздуха. До почетка XX века за удубавање ваздуха у мешину служио је дулац/дуваљка (техника „влажног надувавања“) да би га, од XX века, заменио дрвени мех сличан ковачком, *лактача*, који се причвршћивао на мешину и током свирања обезбеђивао сталан довод ваздуха, тако што га је гајдаш, држећи га под левим пазухом притискао. Оваква техника „сувог надувавања“, обезбеђивала је мешини дужи век трајања штитећи је од влаге. Појава *лактаче* омогућила је гајдашу да

¹ „Народни музички инструмент је онај на коме се изводе: народна свирка, песма или игра“ (Девећ, 1977: 1).

„Народни музички инструменти су сви они музички инструменти којима се народ служи у својој музичкој пракси“ – Цвјетко Рихтман (Девећ, 1977: 1).

² Отуда су трогласне.

уз свирку и запева, те су временом банатске гајде постале део вокално-инструменталне музичке праксе северног Баната. Бордунска цев је такође пролазила свој развојни пут – од дуге, једноделне дрвене цеви коју је гајдаш пребацивао преко левог рамена, а која је због своје дужине често била непрактична, преко „изломљене“ бордунске цеви којој је дужина привидно скраћена тиме што је претворена у низ надовезаних паралелних цеви, све до бордунске цеви од гуме (црева, „шлауфа“), назване *сватовска прдаљка*, која је обезбеђивала исту потребну дужину бордунске цеви, а која је била практичнија јер је заузимала мање места, будући да се могла омотати око тела гајдаша. *Сватовска прдаљка* добила је и свој наставак – *јабуку* – шупљу куглу од месинга са рупицама која је служила као резонатор и спречавала могућност запушавања *прдаљке*.

Један од најактивнијих гајдаша у северном Банату крајем XX века/почетком XXI века је Бранислав Зарић (1949), по струци дипломирани правник. Гајди се сећа као инструмента који је активно употребљаван у сватовима, још док је био дете. Осамдесетих година XX века, Зарић се заинтересовао за свирање на гајдама, а до сада је много пута наступао као гајдаш солистички, и са женском вокалном групом *Бећаруше* из Кикинде, која негује традиционално севернобанатско певање.³ Гајде је учио да свира од старијег гајдаша, Ђоке Сивчева.

Гајдашки репертоар у северном Банату је врло разнолик, што су Бранислав Зарић и женска вокална група *Бећаруше* из Кикинде и приказали, како током својих јавних наступа, тако и у оквиру теренског истраживања ауторке обављеног 2004. године.⁴ Свирало се и певало на великим скуповима – свадбама, испраћајима у војску, крштењима, на бубалицама, игранкама, прелима, ревенама, или у другим приликама за славље. Такве су и песме биле – у складу са приликом и поводом за окупљање: свадбене, љубавне, шаљиве, чак и историјско-родољубиве.⁵ Уз гајде се и играло – разна кола, паровне игре и игре у тројкама, тако да се очувала и само инструментална народна музичка пракса на гајдама.

Свакако да је умногоме на гајдашки репертоар у северном Банату утицао проналазак меха – *лактаче* у улози довођења ваздуха у мешину. Наиме, тако се почео развијати и ширити вокално-инструментални гајдашки репертоар, те се тако поставља проблем класификације разноликих гајдашких песама и мелодија за игру. Записа и транскрипција песама и мелодија игара које се изводе на гајдама у северном Банату има релативно мало, те није било могуће поузданије и детаљније сачинити класификацију гајдашког репертоара овог подручја на основу већ постојећих записа. У циљу разјашњавања овог проблема, анализиран је репертоар Бранислава Зарића и женске вокалне групе *Бећаруше* из Кикинде, према различитим музичким, аналитичким и социолошко-функционалним параметрима. Добијени резултати су упоређивани и у први план је изашла константност појединих параметара у различитим песмама која је и условила груписање гајдашких песама и мелодија у карактеристичне групе и подгрупе.

Најпрегледнији начин груписања гајдашких песама и мелодија јесте према критеријуму тематике, типа и импровизаторског елемента у анализираним песмама и мелодијама уз игру, као и према прилици извођења и публици којој се медијум (гај-

³ *Бећаруше* су крајем XX века/почетком XXI века, наступале у саставу Ката Гецић, Злата Павлов, Олга Киш, Меланија Толимир и Верица Маричић.

⁴ *Теренско истраживање ауторке*. Кикинда, 28. XI 2004.

⁵ Данка Лајић-Михајловић наводи да су током XIX века гајде за Србе постале и национални, патриотски инструмент, својеврсни пандан гулама распрострањеним код Срба који живе јужно од Саве и Дунава, да су достигле култни статус и продрле чак и у градове – (Лајић-Михајловић, 2000: 52).

даш) обраћа (слушаоци/слушатељке, певачи/це, слављеници/це или играчи/це). Узевши у обзир ове категорије, репертоар гајдашке свирке у северном Банату може се класификовати у следеће групе и подгрупе:⁶

I) Песме наративног типа

1. историјске и родољубиве песме (*асталске песме*)⁷
2. љубавно-наративне или лирско-наративне песме
3. песме са поруком, поуком или васпитном наменом

II) Песме дескриптивног⁸ типа – љубавне или лирске тематике

III) Песме шаљивог типа

1. љубавне песме шаљивог призвука
2. шалајке
3. бећарци

IV) Мелодије намењене игри

1. кола
2. паровне игре
3. игре у тројкама

V) Песме које се певају у посебним (обредним и обичајним) приликама: сватовци, жаловци, обичајне песме.

D) Песме наративног типа

1. *Историјске и родољубиве песме*, такозване *асталске песме*, припадају групи гајдашких песама наративног типа. У репертоару Бранислава Зарића издваја се више оваквих песама: *Видовчица*, *Видовдан* (пореклом из Срема), *Ја сам Србин*, *српски син* (посебно распрострањена међу Србима/кињама у околини Ченеја у Румунији), *Нико нема што Србин имаде* и *Бранкова жеља*. Стихови оваквих песама врло често представљају поједностављену, понарођену верзију родољубивих песама српских песника XIX века.⁹ *Асталске песме* певају се на слављима и завршавају наздрављањем. Садржај текста има примарну улогу, те музика служи само ради подржавања певаног текста, односно ради омогућавања да се текст исказе мелопоетски. Може се рећи да су у функционалном погледу *асталске песме* у северном Банату аналогне епским песмама уз гусле код Срба/киња који/е живе јужно од Саве и Дунава. У инструменталном уводу ових песама излаже се почетни тематски материјал. Цео музички облик је дводелан, монотематски

⁶ До формирања ових група и подгрупа није дошло на основу постојећих премиса и дефиниција преузетих из књижевности, већ на основу синтетичке методе – најпре су анализирани све снимљене и транскрибоване нумере, а затим су, на основу добијених резултата, у први план изашле управо овакве, овде наведене групе и подгрупе. Начин груписања према заједничким мелоритмичким карактеристикама и формалним одликама нумера се поклопио и са тематском садржином њиховог певаног текста, што ће рећи, и са приликама у којима се ове песме певају и њиховом функцијом, која непосредно утиче и на тематику и садржину певаног текста. Дакле, песме које имају заједничку тематику и садржај (овде именовано као *тип*), уједно имају и заједничке мелоритмичке и формалне карактеристике.

⁷ У народу се песме са оваквом тематиком називају *асталске песме*, а термин *патриотско-родољубиве песме* (који је овом приликом преименован у *историјско-родољубиве*) увео је сам Бранислав Зарић (Зарић, 2002).

⁸ Појмови наративно и дескриптивно овде су употребљени као супротности, где би наративно означавало певани текст који у себи садржи развој догађаја, фабулу, а појам дескриптиван односи се на текстове песама који садржински не представљају ток, наратив, радњу одређене приче, већ пре описују нечије стање/осећање (љубав, сету) – примери Ала воле диму мог и Сјај, месече, вечерас; или пак приказују пејзаж, ситуацију (Три ливаде, нигде лада нема, Шкрипи ћерам).

⁹ Оригинал песме *Ја сам Србин*, *српски син*, написао је Јован Суботић, а песму која се у својој понарођеној варијанти, такође изводи уз гајде, *Бранкова жеља* написао је Јован Јовановић Змај (Зарић, 2002).

са варираним делом А, а карактерише га фанфарно или осцилаторно-силазна мелодика. Бас (бас-свирала са квартним ходом на карабама)¹⁰ је континуиран и има улогу бордуна и баса у каденци. Каденце су претежно статичне, а темпо ових песама креће се од 65ММ до 75ММ. Оно што је посебно интересантно је хетероритмија и хетерометрија ових песама, као и сложена конструкција стиха – варијабилна (варијабилно грађени четрнаестерац) или променљива (измена дванаестераца и седмерца), чему узрок могу бити „песничке слободе“ у уметничким песмама које су послужиле као основа за ове понарођене варијанте, као и спајање креативности познатог песника-појединца са креативношћу непознатих појединаца из народа уз развој и трансформацију (варирање или промену) истих песама усменом предајом кроз време, простор и генерације.

2. Љубавно-наративне или лирско-наративне анализиране песме у репертоару Бранислава Зарића су *Под Кикиндом зелени се трава*, *Еј, кад сам синоћ пошла из дућана*, *Хранила Милка славуја* и *Милица је вечерала*. Све ове песме љубавне, или лирске тематике имају таласасту или осцилаторно-силазну мелодику коју прожима облик дводела – најчешће битематског, са често врло развијеним рефреном. Инструментални увод доноси импровизацију на мотиве тематског материјала Б. У каденцама се запажа комбинација статичног и динамичног принципа, док бас-свирала производи континуиран, бордунски тон, са улогом баса у каденци (који, са својим квартним ходом наниже делује као моделован по узору на други глас у каденци *песама на бас*). Темпо ових песама креће се од 70 ММ до 100 ММ, изометричне су и хетероритмичне у највећем броју случајева, а текст је певан у осмерцу и десетерцу са врло развијеним рефреном. Посебну пажњу треба обратити на песму *Под Кикиндом зелени се трава* која је по свом ужем одређењу баладног типа – мештани чак кажу да се темељи на стварном догађају. Бранислав Зарић каже да таквих песама има још доста (*Балада о трагедији Мађине лађе на Тиси*, *Балада о несрећној љубави лепе Стане и богатог Богдана у Елемиру*), али су оне овом приликом остале незабележене, те питање могућности засебне групе песама баладног типа за сада остаје отворено. Такође, постоје изузеци од карактеристика у песми *Милица је вечерала* (нема рефрен и бржег је темпа), из разлога што се ова песма пева уз игру, па је део и играчког репертоара у северном Банату.

3. *Песме са поруком, поуком или васпитном наменом* такође су подгрупа песама наративног типа. Ове песме су обично намењене деци у сврху њиховог васпитања кроз поруку коју би требало да извуку из песме, или су оне пак поучна или афористична забелешка из живота народа. У Зарићевом репертоару налазимо две овакве песме: *Еј, чија фрула овим шором свира* и *Еј, бири, бири, паче моје мало*, које имају врло подударне карактеристике. Њихова мелодика је таласаста, темпо од 70 ММ до 100ММ, изометричне су и изоритмичне са статичним каденцама, а бас-свирала производи континуиран тон у улози бордуна са басом (квартним покретом наниже) у каденци. У инструменталном уводу се дословно или мало измењено излаже почетни материјал, а певани стих је десетерац, са запевним рефреном *еј*. Облик ових песама је фиксиран (сталан) – монотематски једнодел, где се утисак латентног дводела постиже измењивањем основног дела А са његовом мало измењеном варијантом. Интересантно је запажање да песме са поруком, поуком или васпитном наменом према својим параметрима, заправо представљају комбинацију претходне две подгрупе наративних песама – *асталских* и љубавно или лирско-наративних. Са *асталским* су им заједнички врста каденце, инструментални увод и појава варирања дела А у облику, док су са љубавно или лирско-

¹⁰ Бранислав Зарић карабе термилошки дели на два дела: мелодијску свиралу (са пет рупица) и бас-свиралу – или, једноставно, *бас* – како именује свиралу са једном рупицом која при свирању даје два тона у размаку кварте. Када се приликом свирке на гајдама не јавља субквартни тон, бас је континуиран, а у случају остинатног смењивања два тона у размаку кварте бас (мисли се на тонове које производи бас-свирала на карабама) је динамичан.

наративним подударне у мелодици, ритмици, темпу и врсти стиха, као и у поседовању рефрена, а и сама тематика ових песама наликује на комбинацију две претходно наведене подгрупе – епска нота озбиљности тематике и лирски утицај у начину спровођења нарације (један од разлога за то може бити и чињеница да су намењене деци или то што су сажето, афористички испеване), те је изгледа, „озбиљно, епско“ са собом донело своје, а „необавезно, лирско, импровизаторско“ своје карактеристике и особености и искомбиновало их у песмама са поруком, поуком или васпитном наменом.

II) Песме дескриптивног типа

У песме дескриптивног типа, љубавне или лирске тематике у репертоару Бранислава Зарића, убрајају се песме *Три ливаде, нигде 'лада нема, Ала водем дику мог, Шкрипи ћерам и Сјај, месече, вечерас*. Ове песме одликује таласаста мелодика, нефиксираност, разноликост облика (једнодел, дводел, тродел, монотематизам, битематизам или политематизам, чак и облици са музичком контаминацијом (Девих, 1977) – песма *Сјај, месече, вечерас*). Немају рефрен, а стих им је у конструкцији десетерца или је у питању варијабилна или променљива врста стиха (нарочито код песме *Сјај, месече, вечерас*, где се музичка контаминација огледа како у различитој конструкцији стиха, тако и у различитости темпа и карактера делова ове песме). Све песме дескриптивног типа су изометричне и хетероритмичне, са претежно статичним каденцама, темпа од 40 ММ до 55 ММ са континуираним бордунским басом (средњим гласом) који се креће кварталним ходом наниже само у каденцама. Инструментални увод се заснива на импровизовању и варирању тематског материјала Б.

Тематика љубавног и лирског у репертоару севернобанатских песама обрађена је и у наративном и у дескриптивном виду, па се отвара питање музичко-параметарског одређења „лирског“ у овим песмама. Анализирајући до сада изложене примере, можемо уочити заједничке карактеристике љубавних и лирско-наративних и љубавних и лирско-дескриптивних песама: таласаста мелодика, дистрибутивност, изометрија и хетероритмија, честа десетерачка конструкција стиха и инструментални увод у виду импровизирања на мотиве тематског материјала Б.

III) Песме шаљивога типа

Засебну групу песама гајдашког репертоара у северном Банату чине песме шаљивога типа, што се односи пре свега на садржину њиховог текста. Стихови оваквих песама балансирају од заједљивога и циничнога, преко веселог и обешечачкога до каткад и врло ласцивнога хумора. Управо због различитости у нијанси и усмерености овог хумора на различите ситуације, људе и објекте, у оквиру песама шаљивога карактера издвајамо љубавне песме шаљивога призвука (Зарић је одсвирао песму *Еј, што ћу, нане*), *шалајке (И дођи, лоло)* и *бећарце*. Све ове песме су таласасте мелодике, изометричне и изоритмичне са статичним каденцама и темпом од 40 ММ до 80 ММ. Бас-свирила даје континуиран, бордунски тон, каденцира квартално наниже. У инструменталном уводу излаже се тематски материјал иначе разноврсног, једноделног, каткад и дводелног монотематског или битематског облика песама. Стих је такође нефиксиран (најчешће осмерац или десетерац), са честим понављањем чланака, радом са текстом и рефренима (шалајке имају карактеристично уметнути рефрен *шалај*, по коме су и добиле име).

Најважнија одлика ових песама су нефиксираност параметара и импровизовање, које се највише огледа на плану текста, који се често испевава на лицу места, у тренуцима свадбеног веселја, или какве друге пригоде, или забаве и обично се односи на ту присутна лица и ситуације. Дакле, различити текстови се певају или импровизују на сталну, фиксирану мелодију (нарочито код *бећараца*), а дужина извођења и број

мелострофа зависи од умешности и досетљивости гајдаша и заинтересованости публике.

IV) Мелодије намењене игри и

V) Песме које се певају у посебним приликама

Мелодије намењене игри често остају у домену само инструменталног извођења, мада се често и поједини текстови певају на ову музику. Гајдаш Бранислав Зарић мелодије намењене игри увек изводи без вокалне потпоре, само инструментално. У ову групу спадају кола (*банаћанско коло* и *мало коло*), паровне игре (*лидана*, *подвоје*) и игре у тројкама (*логовац*). Све мелодије из ове групе су силазне мелодике, изометричне и хетероритмичне, са динамичким каденцама и темпом од 110 ММ до 120 ММ код паровних игара, односно 140 ММ код кола. Очигледно је да је бржи темпо повезан са функцијом ових мелодија – пратња игри. Средњи глас (бас-свирила) је претежно статичан, континуиран, а артикулација и акцентуација ритма је остварена помоћу бројних украсних тонова – предудара, пралтрилера, трилера и мордената који су у инструменталним нумерама више изражени него у вокално-инструменталним јер је код ових мелодија тежиште на ритму игре, а код вокално-инструменталних нумера израз маркира певани текст и његова садржина. Облик кола и игара је најчешће дводелан и битематски, понекад са варирањем дела Б.

Занимљива је специфичност *малог кола*. Наиме, његов темпо је у сталним убрзавању, уочава се комбинација континуираног и динамизираниог средњег гласа (када бас-свирила учестало и узастопно понавља квартални ход наниже, не само у каденци већ и у току свирке), а облик је мозаичне структуре – четвородел у смислу еволутивног надовезивања тематски различитих делова (АББЦЦД). Судаћи по овим карактеристикама, *мало коло* је такође импровизаторског карактера и обликује се према способностима, издржљивости и заинтересованости играча и играчица за игру, што гајдаш свирком вешто уочава, прати и усмерава.

Логовац је гајдашка мелодија намењена игри у тројкама (мушкарац у средини са две девојке са стране), али његова специфичност је у томе што се он најчешће изводи управо у обредном тренутку одвајања младе од дома у структури диптиха *сватовац-логовац*. Наиме, за време *убрађивања младе* (кићења, чешљања и облачења) и у моменту одвајања младе од дома, уз пратњу гајди пева се песма *Одби се бисер грана од јоргована* која представља поменути *сватовац*. Будући да ова песма изражава тугу младине породице због њеног одласка, а свадбено весеље је на помолу, чим млада пређе свој кућни праг, одмах се на свирку *сватовца* практично, а и симболички надовезује мелодија *логоваца*, да поправи расположење и означи дефинитиван раскид младе са својим родом, често уз певање шaljивих стихова *Мет'ла ногу на потегу*. Тако *логовац* у исто време спада и у групу гајдашких мелодија намењених игри, и у групу мелодија које се свирају (певају) у посебним, обредним и/или обичајним приликама.

Дакле, диптих *сватовац-логовац* је заправо гајдашка мелодија (инструменталне или вокално-инструменталне структуре) са тачно одређеним моментом извођења, функцијом и значајем, обичајног, обредног, готово култног карактера. Бранислав Зарић је и *сватовац* и *логовац* одсвирао без певања, надовезујући *логовац* на *сватовац*, тако да, анализирајући одлике ових нумера као део диптиха, запажамо готово дословни антагонизам, уз поједина подударна обележја, што овај диптих држи у чврсто повезаном облику. Наиме, и *сватовац* и *логовац* имају осцилаторну мелодику (*сватовац* осцилаторно-степенасту, а *логовац* осцилаторно-таласасту), динамичке каденце и дводел као основу облика.

Оно што подржава антагонизам ове две нумере јесте контрастност ритмике (*сватовац* се изводи *парландо рубато*, а *логовац* у изразито дистрибутивном ритму), динамичност кварталног хода баса на карабама (код *сватовца* је континуиран, аритмичан, док је код *логовца* динамичан, променљив, у улози маркирања ритма и темпа), као и контрастност у погледу темпа (приближни темпо *сватовца* је 36 ММ, а када се, након прелаза на *логовац* у *логовцу* успостави стабилан темпо, он износи 80 ММ. Прелаз се одвија постепено, од 69 ММ до 80 ММ).

Због овакве, готово незаобилазне повезаности и специфичности *сватовца* и *логовца*, као и због обавезног обредног поштовања момента извођења (нарочито *сватовца*), овакве мелодије гајдашке свирке могу се сврстати у засебну групу песама које се певају у посебним приликама.

Оно што се намеће као очигледно је да карактеристике и груписање песама и мелодија гајдашког репертоара у северном Банату, директно зависе од прилике у којима се одређена песма изводи. Ово се односи и на количину импровизаторског елемента који је у одређеним друштвено-културним приликама дозвољен и чак пожељан (весела, забаве, пригоде за шалу), а у одређеним, готово недопустив (историјско-родољубиве, *асталске песме*, песме везане за посебне прилике), тако да је текст, који је најподложнији техници импровизације у овом случају, код ових песама фиксан, непроменљив. Импровизовање се, дакле, огледа у испевавању текста на лицу места, раду са текстом и промени темпа.

Сумирајући све до сада анализирано, у гајдашком репертоару Бранислава Зарића, издвајају се два основна елемента која су у директној вези са карактеристикама параметара песама које се певају уз гајде: наративност („озбиљност“, „обавезност“) и хумористична импровизација („неозбиљност“, „необавезност“), с тим што би дескриптивне песме љубавне и лирске тематике, стајале негде на средини ове две крајности – фиксних (сталних) су параметара у већини случајева, али зато нешто необавезније тематике и облика, што их смешта на позицију која подразумева комбиновање фактора стабилности (обавезности) и променљивости-варијабилности (необавезности).

Што се мелодија намењених игри тиче, облик, а самим тим и количина импровизаторског елемента у њима, зависи директно од узајамно-повратног односа гајдаш-свирка-играчи/це-свирка-гајдаш. Гајдашка свирка је у функцији пратње играчица и играча, али је истовремено и одређује темпом и живошћу. Играчице и играчи, опет, прате гајдашку свирку игром, али је одређују и преобликују својом способношћу, издржљивошћу и умешношћу. Тако у овом узајамно-повратном односу прилагођавања и надметања гајдаша, музике и играча/ица импровизацијом у датом моменту настају обликом мозаичне или вариране музичко-играчке форме, што се, пак, и уз помоћ груписања према облику анализираних игара у етнокоролошком смислу (кола, паровне игре, игре у тројкама), директно одражава и на профилисање гајдашког инструменталног репертоара у северном Банату.

У сваком случају, чини се да су прилика и функција, а нарочито намењеност вокално-инструменталних или инструменталних севернобанатских гајдашких нумера одређеној публици – групи људи (играчи/це, гости/гошће, деца, заљубљени/е) пресудни за класификацију гајдашког репертоара у северном Банату. Уједно, ове класификационе категорије су изразито јаки социокултуролошки ослонци једног народа као заједнице, те, опстајући, мењајући се и развијајући, одржавају и одражавају музику народа кроз време.

Гајдаша у северном Банату у данашње време, на почетку XXI века готово да и нема, упркос њиховој некада неизоставној улози пре свега на свадбама, а затим и на

прославама и весељима друге врсте, славама, сеоским славама и преславама. Гајдаш је у прошлости био неизоставан и на *рогљу*,¹¹ зимским прелима и *ревенама*.¹²

Бранислав Зарић данас наступа искључиво на фолклорним манифестацијама, концертима, фестивалима и традиционалним прославама у организацији културно-уметничких друштава, те, према томе, његово извођење традиционалног гајдашког репертоара у неку руку, остаје као „извучено из прошлости“ и постављено на сцену неке сале, позоришта или каквог другог пригодног простора где сада наступа. Према њему се данас односе као према извесном артефакту, раритету. Гајдаштва као живе праксе више нема у северном Банату, тако да су свирање и наступ Бранислава Зарића данас одвојени од своје некадашње функције. Јавни наступи и „атрактивност“ гајдаша на сцени у традиционалној ношњи у данашње време подстакли су Бранислава Зарића да прошири свој репертоар, што иде у два правца. С једне стране, он трага за старим записима и снимцима гајдашких нумера из северног Баната, а са друге, како потребе и интересовања публике расту, Зарић посеже и за гајдашким нумерама суседних региона, те свој репертоар проширује песмама и играма из Бачке, Срема, па чак и крајева Румуније где данас живе Српкиње и Срби. Под императивом захтева публике његов репертоар постаје све шири, али и хетерогенији, па се тако ове нове околности и прилике у којима гајдаш сада наступа директно одражавају на његов репертоар, а као претпоставка и могућност намеће се и последично учвршћивање и одомаћење овог шароликог репертоара на простору северног Баната у будућности.

Међутим, упркос овако измењеним условима и ситуацијама у којима се гајдаш може чути и видети у односу на ранија времена, упркос промени релације гајдаша и његових слушалаца/слушатељки¹³, звук гајди се у северном Банату на овај начин још може чути, те тако овакав живот гајди, гајдаша и севернобанатског гајдашког репертоара још увек оставља довољно простора за будућа истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

Andreis, J. (1989). *Povijest glazbe*. Кnj. 1. Zagreb: Sveučilišna naklada Liber.

Босе, Ф. (1975). *Етномузикологија*. Београд: Универзитет Уметности.

Војвођански музеј – прилози и грађа. (1962). Нови Сад: Издање Војвођанског музеја.

Вукосављевић, П. Д. (1979). *Гајде у Србији*. Београд: Радио Београд.

Гојковић, А. (1989). *Народни музички инструменти*. Београд: Вук Караџић.

Gojković, A. (1994). *Muzički instrumenti, mitovi i legende, simbolika i funkcija*. Beograd, Bruxelles, i.e: Atelier Tchik et Tchak.

Девић, Д. (1973). „Општи преглед народних музичких инструмената у Војводини са посебним освртом на гајде у Србији“, *Зборник XX конгреса СУФЈ*: 173-190.

Девић, Д. (1977). *Етномузикологија III део, скрипта*. Београд: Универзитет Уметности у Београду.

¹¹ Окупљање младих на ћошковима улица у предвечерњим часовима уз музику, песму и игру у мањим севернобанатским местима називало се *рогаљ*.

¹² „Кад се жене реване“ – на Чисти понедељак у местима северног Баната окупљају се само жене у кући једне од њих, веселе се и чаше храном и пићем, а са њима је све време и гајдаш који их увесељава свирком, али, будући да ниједном мушкарцу осим њега приступ *ревени* није дозвољен, о свему што се ту догађало он је имао обавезу да ћути (догађај је табуисан).

¹³ Данас је, поготово на концертима традиционалне музике, оштро повучена граница *извођач/ица* (у овом случају гајдаш) – *публика*, где је публика само у функцији гледалаца/гледатељки, односно, слушалаца/слушатељки и критичара/ки. Некада, насупротив овоме, слушаоци/слушатељке нису били/е само слушаоци/слушатељке, веч су својом песмом и игром уз свирку гајдаша активно учествовали/е у музичком догађају тесно везаном за неку животну или годишњу прилику (свадбе, славе, реване, вашари, весеља).

- Деспих, Д. (1979). *Музички инструменти*. Београд: Универзитет Уметности у Београду.
- Етнолошка монографија Мокрина*. (2001). Мокрин, Нови Сад: „Хронике села“ при САНУ. Књига 117.
- Зарић, Б. К. (2000). „Архаична инструментална музика потиско-поморишких Срба на заласку другог миленијума“. *Арад кроз време/Aradul de-a lungui timpului*: 69-75.
- Зарић, Б. К. (2002). „Живот у песму уткан – песма – верна сапутница паорског живота панонских Срба“. *Арад кроз време/Арадул де-а лунгуи тимпулуи*: 67-76.
- Киралу, Е. (1973). „Заједничке црте у народном мелосу Војводине“. *Зборник XX конгреса СУФЈ*: 37-61.
- Лајић Михајловић, Д. (2000). *Гајде у Војводини*. Магистарски рад. Нови Сад: Академија Уметности у Новом Саду.
- Milutinović, V. (1978). „Svatovac u Vojvodini“, *Zbornik XX kongresa SUFJ*: 78-93.
- Miljuš, A. (1988). „Instrumentalna narodna kola u vojvođanskih Srba“ *Zbornik XXXV kongresa SUFJ*: 426-433.
- Песма, игра и музика Мокрина*. (1987). Мокрин: Месна заједница „Мокрин“.
- Теренско истраживање ауторке*: Кикинда, 28. XII 2004. Казивачице и казивачи: Бранислав Зарић (1949), гајдаш и женска вокална група *Бећаруше* из Кикинде – Ката Гецић, Злата Павлов, Олга Киш, Меланија Толимир и Верица Маричић.

Dragana Stojanović

BAGPIPES IN NORTHERN BANAT THROUGH THE REPERTOIR OF BRANISLAV ZARIĆ

Summary

The article *Bagpipes in Northern Banat through the repertoire of Branislav Zarić* represents an attempt and a suggestion for systematization and classification of traditional folk vocal-instrumental and instrumental bagpipes songs from Northern Banat on an example of a case study – a contemporary bagpipes player Branislav Zarić. Zarić's contemporary bagpipes practice and his repertoire are overviewed through the prism of his relation to the tradition and musical heritage on one hand, and the positioning of the role of a bagpipes player in Northern Banat today, in the modern ages of the XXI century on the other. The tradition has now been transformed and somewhat changed, mostly at the level of context and the function of performing, which ensures the preservation of the traditional heritage, and with it the possibility for the Northern Banat bagpipes tradition to live on and be transferred through time, space and generations.

Key words: Banat bagpipes, bagpipes player, repertoire, classification, tradition, contemporary times.

Гордана Рогановић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ПОСКОЧИЦЕ У КОЛУ НЕКАД И САД

САЖЕТАК: Етнокорееолошко наслеђе у Војводини садржи карактеристичне игре у форми затвореног или отвореног кола, тројкама, пару, четворкама или у солистичком игрању. Циљ рада је да укаже на специфичне „последике“ међуетничких односа насталих током дугогодишњих културно-историјских процеса, са акцентом на извођење *поскочице* у колу и њен преображај извођа кроз скандирање и извикивање, као и кроз појаву паровних игара. Рад се заснива на теренском и компаративно-истраживачком принципу појава које су значајно утицале на развој и проблематику *поскочица* кроз период 19. и 20. века, и етиолошком спознавању тока и начина одвијања. Оно што је у протеклим временима био синоним за коло у Војводини је песма, са улогом да подстакне играче на индивидуално стварање и креирање основног одличја у игри – импровизације и надметања у покретима, неговања вештине извођења стилског умећа у малом простору.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: поскочице, коло-поскочица, паровне игре, облик, гајде, извикивање, пратња, импровизација, такт-мотив.

Етнокорееолози, стручни истраживачи и бољи познаваоци прилика културних одлика панонског – војвођанског подручја ће се сложити у мишљењу о комплексности етнокорееолошког наслеђа овог подручја. Занимљиве одлике, пре свега потичу из шароликог етничког састава становништва Војводине, које су условиле одређене заједничке карактеристике, али и значајне извођачке разлике својствене свакој етничкој групи. Унутар овог хомогеног етничког стваралачког колектива, видљиве су индивидуалне играчке особености и елементи, који се веома често уопштавају и карактеришу као једноставне, лаке или чак досадне.

Једноставност играчких образаца, условно речено, крије у свом извођењу једну лепршаву и пре свега, танцовалну извођачку уметничку средину, а иза наизглед једноставних игара, наилазимо на изражену извођачку вештину импровизације играчких елемената и мотива, захваљујући којој начин извођења и добија карактер сложеног кореографског поднебља. Ова надградња у игри својствена је пре свега мушком играчу који доминира својом маштовитошћу у избору кореографских елемената и мотива, јер и епитет „доброг играча“ се дефинисао својеврсном градацијом у току игре, усложњавањем у надградњи покрета и гестова ногу. Као значајан подстицајни мотив у оваквом стваралачком приступу, доприноси склоност играча ка међусобном надигравању, која је у тесној вези са квалитетом и вештином свирача – „музиканата“.

Карактеристична музичка пратња гајдаша и тамбураша – „банди“ на сеоским славама, игранкама, недељом на рогуљу, на свадби или каквом другом приликом, стварала је својеврсну позоришну представу приказујући кроз своје стваралаштво актуелна сеоска дешавања. У време када гајдаши имају доминантну улогу у традиционалном животу, може се рећи да је тај период био обележен интензивним стварањем мелодија за пратњу игара, које су касније током 20. века почеле да се заборављају. Фрањо Кухач описује у Срему и Бачкој вештину гајдаша који су умели и по пола сата певати „досетку на досетку“, припремајући се по неколико дана пре (Кућаћ, 1880: 273). Ово поткрепљује податком да неке *поскочице* тако глатко теку, да је јасно да нису производи момента, али да се „некоје исхитре, односно, спонтано певају у том тренутку“ (Кућаћ,

1880: 273). *Поскочице* или *поскочнице* се према већини аутора дефинишу као песме уз поскакивање, чије су мелодије народних песама претежно веселе, односно као „кратке пјесме што момци говоре и подвикују у колу када играју“ (Караџић, 2006: 549) или као кратку лирску песму брзог темпа, која се пева у колу и прати игру (*Rečnik književnih termina*, 2007: 553-554). Оно што се може заључити према малобројним описима је, да је садржај ових кратких песама често веома непристојне садржине, или како Вук каже „срамотне“, тако да из тог разлога веома дуго нису штампане нити објављиване. Међутим, иако им је садржај често био „непримерен“, *поскочице* су се у колу несметано испевавале, без обзира на могућност подсмевања или ругања учесницима у колу или посматрачима ван кола. Тај који је прозван у колу-поскочици у негативном контексту, није имао право да евентуалну nelaгоду и љутњу исказује, јер је коло „народни сабор у којем је свакоме слободно своје мисли изрећи без икаквога потоњег укора“ (Кућаћ, 1880: 222).

На основу истраживања и доступне литературе, може се закључити да су свирачи (гајдаши и касније тамбураши са или без виолине), са позицијом у центру кола „надгледајући“ ситуацију, имали доминантну улогу у стварању ових кратких лирских песама, које можда нису имале велику уметничку вредност, али су свакако биле омиљене у специфичним приликама. О популарности игара уз пратњу песме писали су многи аутори, како на темељу својих истраживања, тако и на основу разних докумената и писаних података (Antunović, 1899: 215), (Кућаћ, 1880: 1881), (Васиљевић, 1960: 2009), (Јанковић, 1949: 1952), (Милојевић, 1869: 150 и 165), (Ivančan, 1964). Не доводи се у питање њихова популарност и распрострањеност, јер су бележене на целом простору Војводине, Србије (Младеновић, 1973: 153), у Црној Гори (Илијин, 1953: 247) (Шоћ, 1984: 51-89), (Васиљевић, 1960: 208-209), Херцеговини (Јанковић, 1952: 169 и 170), (Кућаћ, 1880), Хрватској (Ivančan, 1964), (Nikoš, 1970), Словенији (Кућаћ, 1880: 274) под различитим називима: *коло-поскочице*, *подскочице*, *поскочице*, *потскочице*, *пјесме на поскочици*, *поскочнице*, *окрогле*¹, *заскочице*, *доскочице*,² *подвишице*.³

Према доступним подацима, јасно је да је основни мотив у *колу-поскочици* певање и шала, док коло у тренуцима певања мирује, њишући се тамо-амо. Играчи „не праве ликове, нити пребирају ногама“ па се у тим тренуцима игра више „на тихо“ да би текст који се пева био разумљив свима, а да се певачи не би скакутањем уморили (Кућаћ, 1880: 272). На основу описа се не може прецизно дефинисати образац извођен у *колу-поскочици*, може се претпоставити да је реч о једноставном обрасцу, а њихање тамо-амо може се протумачити као тип обрасца који се и данас примењује у славонском колу (Ivančan, 1964: 37-40). У Славонији се, наиме, коло дели на три дела: *дрмеж* који се изводи уз инструменталну пратњу, *шетњу* уз певање двостихова без инструменталне пратње, када играчи корачају у ритму усклађеном према песми, и *шарање* уз узвикивање поскочица уз свирку. Са друге стране, може се повезати и са образцем *малог кола* или *сремнице*,⁴ јер се начин играња углавном везивао за „ситно“ играње и прелажење малог простора у пољу играња. О томе говори податак да су у Банату добри играчи исказивали своје умеће играјући *мало коло* на једном комаду цигле.⁵

¹ Кућаћ, 1880: 274.

² Анкета о стању игара из 1948. године Министарства просвете Србије.

³ Податак је добијен од Владе Ђурковића, вероучитеља из Сомбора

⁴ *Мало коло* или *сремница* припадају типу симетричног кола, са кретањем два такта у једну, два такта у другу страну.

⁵ Необјављена грађа архивирана у АДЗНМ „Гусле“ из Кикинде. У оквиру пројекта Етнокамп, у последњих десет година интензивног теренско-истраживачког рада, архивирана је значајна етнокорелолошка и етномузиколошка грађа са подручја Горњег (северног) и румунског дела Баната. Податак да се *мало коло* могло играти на парчету цигле, указује на то да се приликом

Богат стваралачки период песама које прате игру и доминациј вокално-инструменталне пратње у орским играма, везује се за 19. и почетак 20. века.⁶ Из тог периода сачувани су и малобројни записи мелодија, на основу којих се може закључити да је разноврсност мелодија војвођанских игара у колу била далеко богатија у односу на мелодије које данас познајемо под тим називима. Исто се односи и на поскочице.⁷ Осиромашена вокална и вокално-инструментална мелодијска пракса се везује за нагло избочавање гајди из традиционалног живота Војводине већ током прве, а нарочито друге половине 20. века. Оваквом следу ствари свакако је допринела појава професионалних свирача, придошлих из различитих средина. О томе сведоче аутори тога времена (Младеновић, 1973: 67-72), а можда један од најсликовитијих коментара о стању ствари тог периода, говори у контексту ритмичког преобликовања и преношења од стране ромских музичара. „Та намира (...) дошла је од мађарских цигана који тој пјесми хтедоше дати неку мађарску боју (...). Али цигански ти музикаши нагрђену једаред пјесму тако разширише, да ћеш ридеко кад пјесму чути у лепоти њезине једноставности“ (Кућаћ, 1881: 421).

Када се има у виду да је статус свирача – музиканата у протеклим временима носио много већу одговорност услед високог критеријума слушалачког укуса, јер се у зависности од умећа у нивоу извођења формирао њихов положај и статус у сеоској заједници. Бржи темпо живота стварао је другачије услове и начин живљења – па и професионализацију свирача (Младеновић, 1973: 151-152), и за претпоставити је да се као последица јавља и избочавање вокалне и вокално-инструменталне пратње игара.⁸ Са друге стране, у некадашњим приликама, када су се свадбе и дружења одвијала у оном старинском амбијенту, када је селекција добрих и квалитетних играча ишла природним традиционалним током, у селима и градовима се последњих деценија ретко могу видети.

Мада се *поскочице* у новије време углавном узвикују у *малом и великом колу*⁹, није искључено, имајући у виду њихову велику популарност и распрострањеност на триторији Бачке, Баната и Срема, да је некадашње удешавање поскочица у напев – мелодију од стране вештих гајдаша или пак истакнутих играча „коловође“ и „притуцала“¹⁰ (Кућаћ, 1880: 273), у „осиромашеној“ форми *извикивања* и *поцикивања* наставило да постоји у савременом животу поменутих области.¹¹ Иако се и данас, мада веома

извођења игре прелазио мали простор, исказујући то као једну од основних карактеристика у извођењу.

⁶ Тек крајем 18. века се јавља научно интересовање за народне игре и мелодије. Вредан документ о играма оставио је Станислав Шумарски, граничарски официр. Иако је документ објављен тек 1864. године, он свакако има изузетну етнокоролошку вредност, јер описом времена са краја 18. века из француско-аустријских ратова, говори о играма граничара и њиховим називима.

⁷ Према Анкети о стању игара из 1948. године, коју је спровело Министарство просвете Србије, на територији Војводине, обухватала је пописе назива игара, прилика и места за игру, кључне речи и евентуалне напомене. Податак да се од анкетираних 80-так места, само у 3 се спомињу гајде као музичка пратња, говоре о наглом избочавању овог инструмента а самим тим и могућности да се стварање поскочица „удешавањем“ у напев, као једна од значајних одлика гајдашког умећа, временом почне да заборавља.

⁸ Професионализацијом се временом креирао „тезгарошки“ однос у извођењу, што у одређеном броју случајева представља цену у истинском квалитету извођења. Укључују се и лошији извођачи, а са тим у вези је и тенденција ка мењању текстова и мелодија у негативном смислу, услед неспособности за квалитетно извођење.

⁹ Под новијим временом се подразумева период последњих деценија 20. века до данас.

¹⁰ Старији назив за последњег играча у колу у Сомбору и околини.

¹¹ Према опису Данице и Љубице Јанковић, мелодије за поскочице нису увек фиксиране. Обично се певају на мелодију која се игра, мада често импровизација играча који певају у њима понешто измени и претвори их у речитатив (Јанковић, 1949: 107-108).

ретко пева у колу¹² на начин примерен временима у којима је *поскочица* била саставни део играња у колу, већина саговорника не доживљава испевани текст као *поскочицу*, већ као наслеђену појаву из старијих времена. Узвикивање или скандирање на једном тону или поцикивање у високом регистру недоређене висине, је нешто што би се дефинисало као термин *поскочица* данас.¹³

Они тамо преко,
Не играју лепо,
Види им се по ногама,
Да не могу играт с' нама!

Лазар Волић (1941) Стапар
Данилка Бељански (1952) Стапар

Ове две, до мене,
Обадве су љубљене!
Ове две до мене,
Обе носе кецеље!
Ове две до мене,
Обадве су дебеле!

Марко Димић (1946) Дероње

Ајде ћути, стара шуша,
Кад' те нико и не слуша!

Боље наши, него ваши,
Наши ваше надиграше!

Зора Феђвер (1979) Товаришево
(рођ. у Вуковару)

Са друге стране, усмереност Војводине ка Европи проузроковала је значајне културно-историјске односе, са улогом културне зоне између Европе и Балкана (Васић, 2004: 21). По узору на грађанско друштво Европе, већ од краја 18. и почетком 19. века у многим варошима одржаване су беседе, музичке вечери, позоришне представе и „нобл“ балови на којима су у фраковима и балским тоалетама ондашње европске игре (кадрил, двокрајски валцер, крајз, галуп, полка, чардаш) понеки српски и угарски племићи изводили (Јерков, 2009: 249-250). Постало је незамисливо да млади улазе у будући живот без знања плеса, тако да су похађали школе плеса *tanzschule* популарно називане *танчур*.¹⁴ (Ачански, 2009: 272-275). Упливом „двојних игара“ (Кућац, 1880: 320), плесова и окретних игара у сеоску средину, догодило се да компактна формација затвореног и отвореног кола полако почиње да се раслојава, креирајући нови облик – паровну игру¹⁵. Међутим, сигурно је да су некадашња патријархална начела диктирана строгим правилима понашања која нису толерисала и дозвољавала овакву врсту „контакта“ и блискости између особа супротног пола, временом избледела и наметнула нова.¹⁶

¹² Теренски рад – необјављена грађа.

¹³ Ова појава скандирања и извикивања на једном тону присутна је и у Мађарском и Румунском фолклору.

¹⁴ *Танчуре* су у Бечеју одржавани и након Другог светског рата, где су девојке училе плесове и окретне игре од „танцајстора“ – информатор Персида Попов (рођ. у Бечеју)

¹⁵ У току 18. века су облици игара у паровима и тројкама Србима били још увек страни (Младеновић, 1973: 70).

¹⁶ Отворене комуникације, јаке културне и економске везе допринеле су јачи утицај мађарских игара, нарочито у облику и мелодији *чардаша*, позајмљеном извесном броју игара и

Сасвим је извесно да су и *коло-поскочице* старијих времена у таквој клими стекле свој нови амбијент и наставиле да живе у паровним играма Војводине. Податак да су *поскочице* кратке песмице од два до шест, или више стихова (Кућаћ, 1880: 272) говори о варијабилности количине стихова у току извођења, у зависности од расположења и инспирације народног ствараоца. Како то и бива у традиционалној музици и игри, творевина појединца постаје колективна када је заједница прихватила. Може се претпоставити да се спонтано испевана поскочица прихватањем и препевавањем учесника усталила, и у мелодијском, и поетском смислу у сеоској средини од стране играча и свирача, и наредним генерацијама преносила са већим или мањим променама. Чињеница је да су паровне игре *подвоје* бројне у Војводини, са мелодијским варијантама, различитим играчким обрасцима и текстовима које их прате. То су игре *зурка, мађарац, шантави мађарац, циганчица, влашка, подвоје, дубај, келеруј, тодоре, кетуша, сиротица, лидана, Ај Дара Трндара, грабац, фицко – бирмајски, кисел воде, ричи, Ја сам Јовицу, павлишки маџарац, панчевачки маџарац, врачевгајски маџарац...*

Паровне игре су најчешће дводелног обрасца, а трајање оба дела састављеног од две играчке фразе, је у тесној вези са мелодијом, која може бити понављана или не. У структуралном смислу, већина припада типу *малог кола – сремице*. Не залазећи детаљано у варијанте кореографских такт-мотива заступљених у наведеним играма, може се рећи да су управо ови мотиви – поскоци, преплитање, трептаји, трокораци, синкопирани удари, варалице или поцупкивање, карактеристични у надигравању *малог кола – сремице*, представљајући ритмичке варијанте мотива овог обрасца. Самим тим се може претпоставити да се и помињано *коло-поскочица* можда изводило у овом симетричном обрасцу, заступљеном на територији целе Војводине, и наставило да живи у паровним играма *подвоје*.

Размишљања о *поскочици* отварају и многа друга питања у вези са играчким обрасцима и стилским одликама у војвођанским играма. Прикривена „једноставност“ играчког репертоара у неисцрпном етнокореолошком и етномузиколошком материјалу Војводине, оставља простора за многе теме, јер као што за та два „корака“ лево и десно „треба велико знање искусног играча и његова младост, да може да заплете, да закити, да упетља, да зачини, да од корака направи прави богати шлингерај“ (Чиплић, 1969)¹⁷, тако је потребно и спознавати „хијероглифе“ покрета војвођанских мајстора играча и свирача који свој карактер и умешност исказују лако, ненаметљиво и углађено.

ЛИТЕРАТУРА

- Анкета о стању игара из 1948. Министарство просвете Србије.
 Antunović, I. (1899). *Bunjevci i Šokci u Bačkoj, Baranji i Lici*. Београд.
 Аџански, В. (2009). „Tanzschule-škola igranja profesora Vučkovića“. Нови Сад: KID PČESA, XXIV KIBV: 272-275.
 Бошњаковић, Ј. М. (1949). *Народне игре за клавир* (свеска 1). Београд: Просвета.
 Васиљевић, М. (1960). *Народне мелодије лесковачког краја*. Београд: САНУ (посебна издања књига СССР), Музиколошки институт књ. 11, Научно дело.
 Васиљевић, М. (2009). *Народне песме из Војводине*. Нови Сад: Матица српска – одељење за сценске уметности и музику – Завод за културу Војводине: 121-136.
 Vasić, O. (2004). „Kad čujem tambure“ (orske igre Vojvodine) U: *Folklor magazin*. Београд: Art grafik br. 006: 18-21.

песамa (*мађарац, влашка, ердељанка, српски чардаш, чардаш, кетуш*).

¹⁷ *Plesni folklor u Vojvodini*. KID PČESA. Нови Сад. 2009: 3-4 (preuzeto iz zbirke *Lek od smrti*, Matica Srpska, Нови Сад, 1969).

- Vasić, O. (). „Uticaji istoka i zapada na gradske igre Srbije“ (skripta).
- Ivančan, I. (1964). *Narodni plesovi Hrvatske I* (drugo izdanje). Zagreb: Savez muzičkih društava Hrvatske.
- Илијин, М. (1953). „Народне игре у Боки Которској“. Београд: *Споменик САНУ*, СIII: 247-256.
- Јанковић, Даница и Љубица (1949). *Народне игре V књига*. Београд: Просвета: 107-108.
- Јанковић, Даница и Љубица (1952). *Народне игре VII књига*. Београд: Просвета: 169-170.
- Јерков, Ј. (2009). „Nobl i građanski balovi“. Novi Sad. KID PČESA, XXIV KIBV: 249-250.
- Јерков, Ј. (2010). *Издужене сенке Паноније*. Вукова задужбина – огранак у Гајдобри. Изворник. Едиција Етнос: 55-56.
- Караџић, В. С. (2006). *Српски рјечник*. Београд: Feniks Libris.
- Кућац, Ф. (1880). *Južno-slovenske narodne popievke III knjiga*. Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrechta.
- Кућац, Ф. (1881). *Južno-slovenske narodne popievke IV knjiga*. Zagreb: Tiskara i litografija C. Albrechta.
- Миловановић, С. (2003). *Потиска и поморишка војна граница*. Нови Сад: Музеј Војводине.
- Милојевић, М. (1869). *Песме и обичаји укупног народа србског (прва књига) Обредне песме*. Београд: Државна штампарија.
- Младеновић, Оливера (1973). *Коло у Јужних Словена*. Београд: САНУ. Етнографски Институт, Посебна издања, књ. 14.
- Фелфелди, Ј. (2003). *Плесне традиције Срба у Поморишју*. Будимпешта: Самоуправа Срба у Мађарској.
- Ракочевић, С. (2009). „Matrica uspostavljanja društvenih identiteta u tradicionalnoj plesnoj praksi Srba u Banatu tokom XX veka“. Novi Sad: KID PČESA, XXIV KIBV.
- Циганчица – српске игре подвоје у Војводини* (1994). Нови Сад: Пролеће на ченејским салашима. Издавачко предузеће Матице српске.
- Šoć, V. (1984). *Starocrnogorske narodne igre*. Zagreb.

Gordana Roganović

FOLK SONGS ACCOMPANYING KOLO DANCE THEN AND NOW

Summary

Natural position of Vojvodina is placed among Europe and the Balkans, and its huge territory was under various cultural influences throughout history. According to the older writers and research workers, very popular and favorable way of dancig in circle (kolo), included singing of characteristic and charismatic folk songs. These are short cheerful songs with lyrics which are often vulgar and obscene, and therefore have not been published for many years. During the nineteenth and the first half of the twentieth century, the major carriers and creators of these songs were bagpipers and good dancers. In the second half of the twentieth century it became usual to shout out the lyrics loudly in one tone that belongs to tune, without proper melody. The question is how and when that happened. Assumption is that the main reasons, among others such as the disappearance of bagpipes from traditional music, were the European cultural influence and the appearance of pair-dances: in this area called „modern dances“ like kadril, waltz, polka, czardas. Based on this form, people in Vojvodina created their own pair-dances, containing lots of steps-variations, with elements of traditional dances that demonstrate superior dance abilities and high level of improvisation. Most pair-dances are accompanied by different kinds of lyrics, and there is a strong possibility that the folk songs from the nineteenth and the twentieth century, were „moved“ and ended in pair-dances.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ПРИЛОГ КУЛТУРНОЈ БАШТИНИ КИКИНДЕ

Марија Танацков, *Обликовање традиције*, Банатски културни центар,
Ново Милошево, 2009.

Радећи као уредница Завичајног одељења Народне библиотеке „Јован Поповић“ у Кикинди, Марија Танацков је током последњих петнаест година успела да реализује низ истраживачко-издавачких пројеката и да осмисли самосвојни концепт књижевних вечери и трибина. У тај посао она је унела пуно труда, посвећености и стручности. Тако су настали њени бројни радови из различитих области: историје културе Кикинде, историје књижевности, књижевне критике и рецензије. Реч је о тематски и садржински веома разноврсним радовима чији је заједнички циљ очување прошлости, вредности, бележење историје и домета у културном простору Кикинде и Војводине. Ауторка је те радове прикупила у једном рукопису под насловом *Обликовање традиције* који обухвата два дела.

Први део „Погледи“ садржи текстове из историје културе и историје књижевности. У првом прилогу ауторка повлачи занимљиве паралеле између две родољубиве песме: *Отаџбине* Ђуре Јакшића, песника романтизма и *Домовине* Душана Васиљева, једног од значајнијих песника српског експресионизма, у периоду између два светска рата у XX веку. У другом прилогу ауторка настоји да неке делове завичајне грађе Кикинде другачије интерпретира и да укаже на потребу преиспитивања неких прихваћених, тзв. „општих места“, која су се усталила. Појам духовног и културног идентитета она схвата као оно што је стално и јединствено у односу на оно што се мења и што је разнолико. При томе, она истиче да је „духовни и културни простор дефинисан духовним и културним идентитетом. Идентитет може имати различите групе и колективне одреднице. Он подразумева добровољно одређење појединца према одређеним духовним и културним вредностима. Он је условљен: „историјским догађањима, социјалним приликама, односом према политици, култури, личним интересима индивидуе, економским положајем, односом према миту“. Трећи прилог је посвећен Јовану Радаку (1842-1893), једном од најзначајнијих културних прегалаца и националних радника Кикинде. Ауторка је посебно осветлила његов тежак пут од Шпечераја до модерне штампарије и књижаре у Великој Кикинди. Након тога следи анализа нотног и текстуалног записа познате песме *Хај кад сам синоћ*.

Један од најзначајнијих прилога у овом делу је посвећен настанку и развоју кикиндске библиотеке и њеног завичајног фонда. Ауторка прво подсећа да је Кикинда до 1918. године био град с највећим процентом Срба у структури становништва у ондашњој Угарској. „И као таква Велика Кикинда је била и један од центара српског окупљања и културног деловања тек после одржавања IV скупштине Уједињене омладине српске 1869. године у Великој Кикинди, а највише преко издавачке делатности Јована Радака и његових наследника, а циљ те активности људи који су се окупили око Радака је био буђење националне свести, а крајњи циљ борба за ослобађање свих делова српског народа и борба за уједињење у националну државу.“ У том контексту је основана 1. маја 1845. године прва читаоница у Кикинди. Она се звала Српска читаоница. Велика Кикинда је тад бројала око 14000 становника и била је град у рангу величине Београда и Новог Сада. Била је административно седиште Великокикиндског привилегованог диштрикта (1774-1876). Основана Читаоница била је једна од првих у Срба.

Први део рукописа завршава се пригодним говором ауторке који је одржала у кикиндској Народној библиотеци, поводом прославе 2000 година хришћанства и 800 година манастира Хиландара. Она подсећа да су српски манастири, а пре свих,

Хиландар, „били од почетка наше државности и наша културна средишта, у њима је негована и лепа реч средњовековне књижевности, радило се на развоју тада могућих облика науке, у манастирима су биле школе и у њима су биле и наше библиотеке, као и преписивачке радионице, па и наше прве штампарије“.

У другом делу рукописа „Осврти“ садржани су осврти, прикази и рецензије књига које су ауторски или тематски везане за Кикинду. Реч је првенствено о књижевним и публицистичким делима на различите теме. Ту су две књиге кикиндског књижевника Милоша Латиновића: *Гозба и друге приче о људима и писцима* и *Мурали, књига прича*. Потом следи приказ две књиге заљубљеника у свој позив. Прва је *Чика Митин кувар*, аутора Мите Сандића, врхунског мајстора кухиње, који има шта да нам каже у области коју је изабрао за своје занимање, своју љубав и свој хоби. Друга је спортска монографија ОШ „Фејеш Клара“, Богољуба Чикића. У оптици ауторкиних критичких осврта нашла се и књига контроверзног писца и новинара Сенише Јаконића *Антихрист*. Његово дело се налази на граници романа и публицистике, а карактерише га страшно трагање за истином. Посебну пажњу ауторка је посветила и двома књигама поезије: *Искушењима* Ержебет Томин и *После Маријане Маријана* Зоре Рашка, као и *Плавој вежбанци* Владислава Радака, „сјајном делу дечије књижевности и књижевности за децу“ који она топло препоручује деци, родитељима, учитељима и наставницима, као психолошко-педагошку „вежбанку“ за преиспитивање сопствених критичких и овешталих ставова. Један од најзанимљивијих ауторкиних приказа је свакако роман Радована Влаховића *Ево човека*, који представља „постмодернистички (постструктуралистички) роман идеја, који не афирмише идеје, већ сумња и преиспитује, тј. деконструира их“. Роман ставља у жижу свога интересовања уметничку групу Нови зенит („зенитовизију или енергетику стваралачког зенитизма“), али не успева да одбрани учење новозенитизма. То учење још остаје на нивоу теоријског промишљања, практиковано на нивоу уметничке групе. Књигу Милана Дејанца *Мраз бије све што живо није*, ауторка приказује као драгоцену збирку народних умотворина које је забележио прилежни сакупљач. Стога она сматра да Дејанац, заправо, „није аутор, већ је сакупио књигу народних умотворина класификованих као изреке“. Најзад, у књизи се нашао и приказ зборника *Ловство у Војводини* који је приредио Веселин Лазић. Иако овај приказ одудара од концепта књиге, ауторка га је уврстила у књигу из пијетета према прегалаштву професора Лазића, на плану истражиња, прикупљања и бележења грађе из историје Војводине.

Основна слабост овог рукописа је његова неконзистентност, механички спој тематски и садржински веома различитих прилога. Нејасан је и проблематичан критеријум одабраних текстова, који су уврштени без јасног концепта и чвршћег везивног ткива. У њима је постављен веома велик број питања из културне историје Кикинде, али она нису увек на задовољавајући начин обрађена.

У целини узев, рукопис Марије Танацков представља један вредан и акрибично писан рад. Посвећен је значајним темама из културног живота Кикинде које код нас нису довољно ни познате ни обрађиване. Рукопис је богат књижевно-историјском грађом и одговарајућим подацима који ће свакако корисно послужити сваком ко се буде занимао питањима из културне историје Кикинде.

О ЧИТАЊУ

Владимир Милићевић, *Буђење сна*, Hesperia, Земун, 2009.

Књиге својих професора читамо бојом њиховог гласа. Оних, природно, који имају лепу душу и пристојно дубоку памет. Уверења која су нам љубазно поверили, држимо по страни; добро их је причувати од провера. Нису за то подешавана. У најбољем случају, њихову етичност чува наша одговорна емотивност. Та врста природности не гарантује им опстанак; успомену **да!** Слично је и у пропитивању слободне употребе „скрутнутих“ филозофских појмова и систематизованих образаца мишљења уз које се интелектуално стасава.

Изучавати савремено књижевно мишљење значи остати на полигону најразличитијих мисаоних покуса. Узмимо у разматрање прозно књижевно компоновање Владимира Милићевића *Буђење сна*, које би да буде роман. Неко би могао доскочити да се од романа у нашој књижевности данас не може напред. Уистину: поезија је свугде у свету поринута, а роман се још избацује попут сателита. Ова књижевна форма је задржала још снагу, особито ако је утиснута на солидној мапи мишљења.

Склона сам да елементарни појмовни систем филозофије Фридриха Ничеа овде прихватим на начин употребе као сигурносне матрице за бину на коју се Милићевић пење да би га свет чуо. У Србији трг није више довољан за објављивање специфичног бола, нити недоумица. Милићевић обавештава читаоца о клими у коју улази: да Ниче, какав је овде донет неке може огрејати, а некима неће пажњу реметити.

Наиме, радња креће од задовољства неког писца који је довршио текст, уписао реч Крај. и „оста насамо са њом гледајући је без погледа ...“. Чињеница да о „избледеле ногавице изгужваних панталона“ јесте „обрисао ознојене дланове“, након задовољног уздаха, који ће постати „далек и тежак“, упућује обавештеног читаоца да овде не тражи Фридриха Ничеа као књижевног јунака, него нека прати писца Милићевића у кретању по путањи која се давно изместила из вере да се књижевним делом и на шта може утицати: „Без усхићења се наслађивао радошћу завршеног посла коме више није био потребан. Тада му је већ изгледало да је само свој, далек, жив и драг. Рукопис.“ Толико о оптимизму: аутор довршеног рукописа пати од досаде, али није аристократа; пресетљив је, али није Ниче; један који се повукао у библиотеку, а није Жан Пол Сартр! Овај књижевни јунак унеколико је валентан са самоћом и носи знање о крајностима: **не је једнако смрт; да је једнако препаст немоћи и обмане.** Времена се сети као нечега што даје наду да би могао постојати прави тренутак за предају рукописа, након што се човек мучно, код себе избори за одлучност.

Повучен у библиотеку иза врата где је с друге стране становала **збрка**, аутор довршеног рукописа их је отворио. И шта имамо? Сунце које блиста подједнако свакоме, а две утваре „попут шока“ дочекале су га зачешљане; обе мушке: једна златозуба, друга с једним златним скривеним међу пресејано белим зубима. Он умишља да су га чекале и дијалогизира с њима понаособ (једна другој су појачање) на начин тескобног, које јесте терор разговорног типа: „Хоћеш да пођеш са нама?; Неко хоће да те види.“ Трагедија бесмисленог пратилаштва се не граничи с Кафком!

С Милићевићем сте овде у пограничној зони; у српској књижевности то данас спада у реткости. Он је путник и прати га сенка! Како би Ничеов Сенека, кад му Путник вели: „Тако ми Бога и свега на свету у шта верујем, па то моја сенка говори; чујем је а не могу да верујем да је то она.“ казао: „Прихватимо то и не размишљајмо више о томе, зачас све ће проћи“, и кратко затим: „У дужем разговору чак и најмудрији једном је лудак и трипут будала.“ (Ниче: *Путник и његова сенка*).

Нестрпљивост је Милићевићевог јунака мучила својим нарастањем и мада је „сав тужан и ојађен“, писац вели да „Упркос свему није могао да схвати како тим људима ни најмање не смета да баш толико не постоје.“ Сад се ту умеће упит – ко прича причу и да ли је консеквентно изведен икоји образац. Писац каже да има „неке потиснуте и измењене, лажљиве несреће код оних који себе виде ... у сваком случају мимо себе“, те уплиће могући сукоб сујете и разума у човеку и свеједно се он „решава тако што победник бива проглашен за разум“. Мисли могу уништити постојање човека, али Милићевић нас сад забавља идејом да је улица та која препада јунака својим **да** и **не**, „силећи га да све што погледа“ ... „не види“. Најзад, немир производи хтење да се реши рукописа и домогне се „стварности“. Улазак у сан музике где види два дечака да плешу забачене главе, учини „као да празнину која је од њега остала воде некуда са собом“, на шта остаје прво равнодушан, онда је „разнеженост бајке“ гледао зането, „нетремице је дисао са њом (...) Све док није спустила виолину, кратко се наклонила па, као да се невољно буди, дубоко и неприметно уздахну његовим уздахом“. У сусрету с њом „сустиже га суморна и ужасна, подмукла усамљеност“, али двојица која га приводе виде га као потенцијалног бегунца. Радња се споро помиче; нивои свести нису хармонизирани и слике су декомпоноване; јунак је изведен из своје невоље и гурнут у мрак „мемљиве просторије“. Милићевићев опис иде овако: „Одисала је слаткастим мирисом влаге и гноја.“ Он не слика даље, него се измешта у перспективу свевидећег наратора: „Кад му се очи привикоше на таму, угледао је тесне, запуштене зидове, толико неравне, да су изгледали као да труле.“, а светлост је унутра приспевала кроз мали четвртасти отвор „на самој средини непријатно ниске таванице.“ Контрастира „бујни врт склада и мириса цвећа који је окруживао једну палату сву од величине и заноса, са том скаредном, загушљивом просторијом која се црнела тескобом“ и читалац има пред собом два кредита у којима је Милићевић: један је лик вечности као загушљива чађава соба од Достојевског и други: архитектура као моћ која ћути од Ничеа. Све то је у судару са сликом „човека у белом“ који главом додирује плафон и креће истрага: „Значи ти си тај?“ Но, истражитељ, чиме је и пресудитељ – прво изводи доказе како су ови што су га довели будале, а он још не зна колика је доведени будала: од чега њему, доносиоцу рукописа, подрхтавају усне до безазленог смешка и непријатности из које му готово повери да мисли „Ви нисте нормални...“, за шта доби шамар. Та тортура једнака је стајању у страху од судбине рукописа над којом нема никакву моћ. Инплантиране су сцене убиства девојке са улице која симболизује „разнеженост бајке“, након покушаја побуне: „Ти си потпуно луд!“ Онда претња да ће и последња страдати: „Била је толико иста, да се она која јој је под ногама лежала без суза и даха чинила као њена сенка... сенка пуна боје и облика.“ доводи до обамрлости у равнодушности а онда га је у вртоглавици усисао пад у понор, иза чега му се разбистри и писац Милићевић вели: „Само је погнуо главу пред силним човеком пред којим се и може само погнути глава, задовољан што ће му овај и то дозволити.“ Пресабира мисли о „страху и сили“ и најзад „гадљива одбојност му се махнито скупи у грлу кад зачу себе како, не дижући поглед помирљиво промрмља: – Договорили смо се.“ Тек то невољно попуштање је замајац за читаву несхватљиву немоћ духа и тела пред тржницом књига на коју доноси и свој рукопис, пред човека за тезгом (што наводи да је он трговац – па би га се морало истерати из храма), наизглед благог, с очима пуним духа. Али, он је само проста свађалица, дужник, сиромашак, корумпирани простак, бесрамни човек коме се може рећи само: „Велико је зло то што причате. Зло!“ Тако сад имамо ту два човека „један пренеражен, други избезумљен, оба ван себе.“ И меци „један за дугим ударају у чело“ голим ужасом који не уме ни да боли па писац ову сцену ситуира сном о том догађају, а доносилац рукописа је „у кожом пресвученој фотељи“ и пред риђом, готово нежном женом се правда да

је ето: спавао. Кошмар расте, и након што се уистину отворе врата – иде варијација на идеју о раду у корист властите штете; разобручује се гнев овога што рукопис ни погледао није, а покушава се овде расправљати о томе да се превише људи бави књигом из различитих разлога па се догађа површност као очековано. Мада Милићевић има овде уредан рукопис, он не улива наду: „А то је сасвим апсурдно, између осталог и зато што, вишевековна тежња ка слободи мишљења, сада постаје беспредметна, јер шта мишљењу вреди да буде и по сто пута слободно, ако га нема.“ Све се уравнива с уживанцијом и иронише се о постигнућима оних „који из ко зна којих разлога хоће да буду писци“, особито оних који су „ни мање ни више него убеђени да су апсолутно врхунски писци, и са пуним правом хоће да се то поштује.“ Милићевић је упоран у изграђивању идеје да се овде ма каква прича „искрености“ не може „уклопити“; свако мисли да има право убеђивати другог да је глуп, чак се и револвером обрачунавати до обесмишљености свега. Идеал је побећи од тога, ослободити се „врелих канци сна“ и „речи горостасног човека на кога је натрчао далеко, на самом крају сна“, али „у свим тим речима највише га је копкало оно његово ’није страшно’. А опасно је!“ Јунак из лавине нелагоде излази буђењем „У сан!“ где је свако још увек надзиран: „Рекао сам ти да никад, никад не заборавиш да те посматрам.“

Надаље, обрушавање је у поглављу *И шта је онда било*. Настојање да се опише „занос надмоћи“... Општу дезоријантацију Милићевић покушава стабилизovati провером „да ли је хтење у духу већ накупило довољно снаге којом ће створити себи слободу за ново стварање?“ Сан прича своју причу (Тако је говорио сан), „а он није ни покушавао да му се отме. Јер били су једно“.

Писање књиге из других књига не охрабрује ни кад се каже: „Размишљао је да људи своје вредности, које су увек онакве каквима су спремни и способни да их виде, упорно подривају величајући их и слепо гинући за њих.“

Цех поступку у времену плаћа Милићевић много дубље него што мисли, мада свесно подастире да „свет никада није био мањи, ни толико упућен на целину у коју се слива све различито да би то и било, на целину без које се ништа више не да ни замислити“. Искаж „Ти знаш како ја малтретирам“ дефинише границу бола и беса иза кога почиње оно што код Ничеа налазимо као израз ресантимана; овде „воља, својом надошлом снагом“, пројектује нешто супротно: „Буди безобзиран према слабима и беднима“ и твди: „Боље је бити безобзиран него мудар“ и заговара се поштовање афеката. На тргу се врти повик: „Зло је хтети мало, и хтети само то. (...) И мораш хтети да не би заостао за самим собом.“ Ту је фрагментирана воља за моћ. И опет Ничеова истина из Заратустре се испитује – „зашто је глас другачије говорио својим ученицима него што је говорио самоме себи?“ Умеће се логика као нужни сапутник и преиспитивање није ли овде реч о ономе „који хоће слободу, онај који проналази заблуду и произвољност и у највећој светињи“ и тражи снагу „која ствара слободу за ново стварање“. Тврди се да се људи „плаше сопственог сећања“ и да су се „опасно примакли оној тачки у којој их чека заустављање“. Расправља се о моралу осредњости, потреби заборављања духа освете, заговара се да се воља „научи хтењу да иде уназад“. Пита се о поистовећењу Бога и бескраја и тражењу тога у себи од чега стиже у стање да сваки саговорник нестаје, а остаје се „без мисли и трептаја“. То обезоружава човека, чини свест измученом и зажели се кошмар: кад се пробуди „да више ништа не буде исто“. Равнодушност Милићевић узима за образац кад се може питати „Шта је то што живи у њему, што није он?“, што је својеврсна контрадикција. У поглављу *Сан, јава или нешто потпуно другачије* догађају се и грешке у мишљењу. Техничка помагала: мобилни телефон (...) потпуно разносе настојање да се идеје филозофије Фридриха Ничеа у реинтерпретацији *И шта је онда било?*, преддовршном поглављу Милићевићеве књиге *Буђење сна*, узму

као настојање мисаоног експеримента за какав нас писац доста аутентично припрема. Има овде понешто и од Павића (старац седе косе и младих зеница), но то још не помаже да се избегне пад мишљења чим почне расправа о **свакодневним** савременим темама о великом граду, леденим зебњама, третману уметности, даљини духа од љубави. Стиже се до ситуације „која много више контролише нас него што ми контролишемо њу“.

Преузети фрагменти Ничеових текстова разарају наум да се игровно, а мисаоно у спорним стварима с издаваштвом у вези, стави у хармонично уобличен лик, па на крају можемо само сазнати да је КРАЈ био на почетку, што не значи још и да је тако реч о прстену вечности. Особито случај овог нашег писца не може се варирати као *Случај Вагнер* по Ничеу, мада је ова књига могла бити најближа инспирација Милићевићу за његов роман. Ту мислим на логику, ослобођени дух, вољу за моћ, халуцинацију, мрачне осећаје, имати право на свог учитеља, укус и пад, опасност, трагичан поглед, најтешње припадање, занат, оданост најтежим годинама живота и толико тога још.

И као успомену на читање романа *Буђење сна*, читалаштву коме ће овај роман припасти обавезна сам из Ничеовог *Путника и његове сенке* преписати: „Класици нису сејачи интелектуалних и књижевних врлина већ њихови *усавршивачи* и њихове највише светле тачке“. Можда до тог сазнања и стиже Милићевићев јунак-писац јер дели се у *Буђењу сна* простор слободе: „са једне стране је немо тутњао прозор, са друге су свим срцем ћутале књиге.“

Љиља Илић

ДИЈАЛОГ СА СЛИКАРЕМ

Љиља Илић, *Сликареве белешке*, Народна библиотека
„Бранко Радичевић”, Оџаци, 2010.

„Он је био половина нечега. Снажна, лепа и даровита половина нечега, што је можда још било снажније, веће и лепше од њега.“

Милорад Павић, *Унтрашња страна ветра*

Кад ухватимо мисао како тече: требало би да је и запишемо, али ваљано да би онај који чита успео то да схвата онако како доживљава реку која тече. У принципу, лако је то рећи, али тешко је то и извести, а још мање: рационално, са намером претворити у стваралачки чин. Књига јесте нерационализовани простор, имагинарни у коме се време слама и могуће је склапати у њој више слојева да напросто немогућ – постане могуће. То је естетски чин делања, али и умеће сликања у језику. У чему се скрива игра и лепота и гдје је онтолошки кључ човека, тамо је и кључ загонетке мишљења и бивања. Јер тамо где се мисли, има и разлика у мишљењу! Али мисао човека вазда тече као и река од извора до ушћа, носећи собом приповест стару колико и људски род, али изнова нову по мери сваког посебног људског бића. Јер по мудрости Хераклита никад се не можемо окupati у истој реци, па тако ни упознати човека до краја његовог живота.

Љиља Илић у *Сликаревим белешкама*; у неколико кратких резова бивства захвата мисаони ток Миће Михајловића, ЧОВЕКА, у композицији интимне исповести типа дневничких белешки. О сликарима је тешко писати па макар и искључиво биографију, а писати белешке: ноте из његовог живота, сасвим је опортуно току реке! Стога је и сам наслов већ контрадикторан: јер сликара замишљамо како слика стварно или замишљено хватајући четкицом или потезом оловке оно што му душа сни. Стога је, овде, много тежи посао песника, писца који би требало да је читалац мисли у игри субјекта и објекта – транспонованог у комплекс реченица. А шта је живот него богоугодна ствар која улази као дах речи и испуњава нас, а скрива се у Белешкама СЛИКАРА, у листовима хартије.

Све је већ написано на првом папиру и битка са комплексном тајном је добијена, јер је време као воденички точак савијено у имагинарном кругу белешки. Приповедач је матирао самог себе: заменивши дрско и љупко рељефне ликове, кујући реч уз сву чистоту језика, поштујући интегритет личности. У форми кратког романа, која је само наизглед фрагментарна, исписана је животна повест човека који је одлучио да проговори: „О свима онима који одлазе у царство Божије, али им све оно што их погађа не долази од Бога.“ Наизглед једноставно питање, али тако људско које нам намеће приповедач Љиља Илић је: „Слободан сам човек, ваљано мислим и делама али ипак патим!?”

У овом питању које нам се непосредно намеће кроз читање дела ишчезава камен међаш између два бића која су се случајно и намерно срела: писца и сликара. Бришу се границе реалног и имагинарног трансформисане у стварност као у уметничкој композицији, било да је то слика или писана реч: постављањем вечитих питања које исписују странице људске патње јер се изнова понављају у питању о постојању Дуге – као алегорије људске обећане среће. Кроз то питање сажето је обликована јединствена жеља човека да га судбина сачува од губитака оног што му је тако блиско. У тој својој потрази човек се обраћа Богу, а он га не слуша јер је глув и слеп за јаде његових синова и кћери. Али зато његова деца стварају кроз уметност неке нове светове преко оног

света који су спознале. Баш као што то чине приповедач и сликар у овој причи; баш као што су то чинили Растко и Зора Петровић, Кандински и Малер, Пекић и Шејка.

У тој историји чудесних медитација спознајемо свет онакав какав јесте, разложен као математичку једначину, али прихватљив. Плава Птица или Тац махал, Венеција или Петроварадинска тврђава, чај од шипурка сервиран у Павићевом већу-довом сервису уместо кафе у атељеу: једног поподнева. Символи, знакови који се преплићу у барокној композицији са слојевима имагинарне маштовите подсвести у лику приповедача Љиље Илић.

Зачуђујуће је колико се мало део прошлости може преточити у речи, али кад садашњост, која рефлектује прошлост, преселимо у књигу: успели смо да сачувамо памћење на оно што је било тако зачуђујуће лепо, безгрешно дивно! Тако да је свака помисао да то више не постоји болна, да нам свако сећање на то кроз деформисано стакло пресеца дах баш као и сликару. Смисао је у томе што живот тече и даље: и кад нестаје, ишчезава оно што волимо; живот је истина постојања као што је уметничко стварање глас живота као ерос који се супроставља танатосу. То је пошло за руком приповедачу: да преточи прошлост – садашњост у азбуку симбола у биће говора вредног памћења. Символи као речи, речи као представе, ликови и њихова имена који имају своје место у смисаоној композицији која тече у једном временском континууму.

Белешке о сликару су форма уметничког књижевног израза која у постмодерном контексту времена привлаче пажњу из неколика разлога. Па тако је један од њих поштовање класичног књижевног обрасца, осећај за естетику лепог и поштовање према језику. Понирање у дубине у наизглед лаганом ходу белешки је трансценденција свакодневице, која нас окружује као у неком сну. Оно што је понудила Љиља Илић је роман о великим темама као што су љубав и смрт, фемино и маскулино, пролазност и вечност: преломљене кроз живот једног сликара. Ток је ухваћен у једном току реке изузетно дирљиво и упечатљиво.

Смиљана Јоветић

Србислава Павлов

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ДАРОВИТОСТ, КРЕАТИВНОСТ, СТВАРАЛАШТВО

Развој савремених технологија у данашњем свету – свету у коме живимо, захтева нове идеје и решења која може дати само даровит, креативан и образован појединац. Због тога је интересовање за феномен даровитости и креативности данас посебно истакнуто.

Како је даровитост и креативност појединаца увек изазивала интересовање, вршена су бројна истраживања о њиховој природи, облицима испољавања, начинима подстицања и развоја.

Даровитост

Двадесетих година прошлог века, амерички психолог Луис Терман (Lewis Terman) почиње да истражује даровитост и долази до процене, стављајући нагласак на интелигенцију – IQ, да је 1% опште популације даровито (Huzjak, 2006: 232). Ови налази га наводе да надареност детета дефинише као високе опште интелектуалне способности (Квашчев, 1981: 5).

Савремене дефиниције даровитости полазе од квалитативно-целовитог схватања способности.

Корен (Коген) објашњава даровитост као склоп особина које омогућавају појединцу да на продуктиван или репродуктиван начин остварује консеквентно изразито надпросечна постигнућа у једној или више области људског деловања, а условљена је високим степеном развоја појединих способности, односно њихових композиција и повољном унутрашњом и спољном стимулацијом (према: Квашчев, 1981: 5).

По Виготском (1996), разлика између даровите и недаровите деце се огледа у времену које проводе на одређеном ступњу развоја.

Креативност

Реч *креативност* потиче из латинског језика где *creativus* (према *creare* – створити) означава стваралачку способност (Клајн, Шипка, 2006: 668). Креативност је веома сложен појам који је постао предмет истраживања половином прошлог века. Голан (Gollan) схвата креативност као способност, као интрапсихички процес, као стил живота који се среће код све деце, али код малог броја одраслих. Она води ка новим размишљањима, иновацијама у науци, успеху у уметности. Узрокована је „селф-актуелизацијом и сублимацијом и реституцијом деструктивних импулса“ (према: Квашчев, 1981, стр. 5).

Амерички психолог Џој Пол Гилфорд (Joy Poul Guilford) означава дивергентно мишљење као одлику креативности, мишљење које се одвија у неомеђеним оквирима са мноштвом решења и одговора. Гилфорд и Ловенфелд (Guilford и Lövenfeld) наводе осам критеријума за препознавање креативности:

– Осетљивост за проблеме – представља способност уочавања посебних црта и особина људи и ствари, неуобичајених ситуација и односа.

– Способност да се сачува стање пријемчивости (рецептивности) за спољашње утиске и идеје – лако примање и одговарање на спољашње утиске, поседовање бројних асоцијација и одговора.

– Покретљивост у реакцијама на спољашње утиске и доживљаје, способност брзог прилагођавања, промена начина мишљења и понашања.

– Оригиналноост као способност проналажења сопственог, личног одговора и израза као одговора на спољашње утицаје и подстицаје.

– Способност преобликовања и другачије употребе предмета и материјала, другачијег понашања.

– Способност анализе и апстракције – рашчлањивање једне синкретичке перцепције или доживљаја у делове и уочавање детаља.

– Синтеза као способност повезивања делова у нову целину.

– Кохерентна организација која се код детета огледа у спонтаности мобилизације моторике, осећајности и начина изражавања (1958, према: Supek, 1987: 47-48).

Мак Кинон (Mac Kinon), на основу својих истраживања, излаже постојање три услова на којима почива креативност. Као услове, наводи произвођење оригиналних одговора личности и подстицање стварања таквих одговора, затим, применљивост оригиналних одговора или идеја током решавања проблема и поспешивање евалуације и елаборације оригиналног мишљења (према: Квашчев, 1981: 7).

Постоје четири категорије креативности – креативна особа, креативни процес, креативни продукт и креативна околина. Најважније карактеристике креативне особе су самопоштовање и самопоуздање, отвореност према новим искуствима, упорност и мотивација, толеранција на неодређеност и спремност на ризике. Креативни процес доводи до нових идеја и стварања креативног продукта. Креативни продукт одликује оригиналноост, новина, корисност. Околина попут вртића, школе, породице, може спутавати или подстицати креативни развој појединца (Somolanji, Vognar, 2008: 89).

Креативност деце је експресивна и продуктивна. Експресивност се огледа у исказивању осећања и мишљења кроз медиј, док продуктивност представља овладавање неком вештином кроз контролисане игровне активности (Шефер, 2005: 36). Код дечје креативности није важан продукт, него сам процес активности.

Стваралаштво

Када говоримо о стваралаштву подразумевамо сваки човеков рад којим ствара нешто ново, без обзира да ли је то ново створено утицајем спољашњег света или одређеним расположењем ума или осећања која постоје само у човеку. Стваралачки процеси јављају се у најранијем детињству и веома су значајни за општи развој и сазревање. У њиховој основи налази се машта (Виготски, 2005).

Виготски истиче четири облика који повезују машту са стваралаштвом. Све што је створила машта састоји се из елемената који већ постоје у ранијем искуству човека. Други облик везе указује да резултат стваралачке маште није једноставна репродукција искуства, већ из тог искуства стваране нове комбинације састављене од измењених и прерађених елемената стварности. Емоционална веза се јавља у трећој форми односа – емоције утичу на то како видимо и доживљавамо одређене ствари, како их изражавамо, али и каква нас осећања обузимају када нас машта понесе. Четврти облик односа представља реализовану фантазију – када машта постане стварност. За стваралачки чин је веома битан и интелектуални и емоционални фактор (*ibidem*). Када дете ствара, оно нема свест о стваралачком чину – оно ствара спонтано и импулсивно.

Традиционална школа и даровитост

Традиционална школа, са наставним програмом заједничким за све, односно усмереност на имагинарног просечног ученика, не омогућава подстицај и развој даровитих појединаца. Захтев који се намеће дечјем вртићу и савременој школи као примарни задатак, јесте стварање услова за подстицај развоја даровитости и креативности. Али, када и како утврдити да дете има посебне способности? Како поред редовне наставе и редовног, прописаног програма одговорити на потребе даровитог појединца? Савремени трендови у филозофији образовања, осим базичних знања и компетенција, експлицирају и циљеве попут креативности, самосталности у мишљењу, способности одлучивања. Школа и наставници традиционалне школе нису довољно, или нису на прави начин припремљени на рад са даровитом децом. Школски програм мора бити више усмерен на ученика, на његове потребе, усмерен на уважавање индивидуалних потреба детета, да омогућава израду и развијање стимулативних и индивидуализованих програма у складу са развојним потребама и могућностима детета. Наставници често пропусте да процене постојање даровитости, те би их требало, кроз стручно усавршавање, више едуковати о овом феномену и његовом манифестовању. Значајну улогу, у идентификацији даровитих ученика јесте педагошко-психолошка служба, која треба да допринесе стварању стимулативне и мотивишуће околине, како у школи, тако и у породици. У школи треба да влада клима привлачности која позитивно делује на самопоимање и на већу мотивацију за рад и учење. Развијање самопоуздања, креативности и дивергентног мишљења код ученика и учење учења су императиви савремене школе.

Уместо закључка

Данас се сматра се да су сва деца креативна, те да је главни задатак васпитача/учитеља подстицање и развијање креативног потенцијала детета. Стваралаштво се не може добити као готово знање. Оно се подстиче, развија, гаји. Оно је слобода на делу.

Бављење проблематиком феномена даровитости, креативности и стваралаштва захтева иницирање, интеграцију, развој и међусобну подршку широког спектра утицаја васпитача, наставника, вршњака, породице, психолога и педагога.

С обзиром на то да даровитост детета води креативној продукцији и стваралаштву одраслих, а самим тим и квалитетном животу, неуспехом на пољу рада са даровитим не губе само појединци, већ и друштво у целини.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. (2005). *Дечја маишта и стваралаштво*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Квашчев, Р. (1981). *Психологија стваралаштва*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Somolanji, I., Vognar, L. (2008). Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. *Život i škola br. 19*.
- Supek, R. (1987). О креативности дјече. *Dijete i kreativnost*. Zagreb: ČGP Delo, OOUR Globus.
- Шефер, Ј. (2005). *Креативне активности у тематској настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Huzjak, M. (2006). Darovitost, talent i kreativnost u odgojnom procesu. *Odgojne znanosti. Vol. 8 No. 1(11)*.

**СТАВОВИ НАСТАВНИКА, ВАСПИТАЧА
И УЧИТЕЉА ПРЕМА ИНКЛУЗИЈИ¹****Увод**

У уводном делу се указује на то да важни процеси који се одигравају у Европи, као што су глобализација, утицај информационих и комуникационих технологија, управљање знањем, потреба за прихватањем и превазилажењем различитости итд., воде ка томе да се образовање у целини разуме као инструмент развоја друштва. Зато, реформе у образовању треба да, пре свега, буду у функцији његове обнове и преображаја.

У раду се разматра овај процес, којим се са једне стране, мења политика и позиција образовања, положај полазника и просветних радника у образовању и организација система васпитања и његових садржаја, а са друге, реформа образовања захтева нову организацију школе, примену савремених и проверених метода, примену нове наставне технологије, увођење факултативних (изборних предмета), вођење талентованих, али истовремено и поклањање више пажње онима који имају потешкоћа у развоју и учењу.

Констатујемо бројне факторе који утичу на процес спровођења реформи у образовању, а посебно, оне које су нас у контексту теме рада највише интересовале, на процес спровођења инклузивног образовања. Несумњиво, један од битних фактора јесу и ставови оних који су најнепосредније укључени у инклузију – наставници, васпитачи и учитељи. Овим фактором је детерминисан и предмет овог истраживања: Испитивање ставова наставника, васпитача и учитеља према инклузији.

Без сарадње и посвећености лица која делују, инклузија је неостварива. Резултати наведених истраживања у овом раду су нам предочили ставове наставника, васпитача и учитеља према инклузији, као и значај њихове улоге у процесу њене имплементације. На основу наведених сазнања, поставили смо проблем нашег истраживања који гласи: Какви су ставови наставника, васпитача и учитеља према инклузији?

Имајући у виду чињеницу да се код нас врло мало истраживао овај проблем, готово да нема објављених истраживања о овој теми, одлучили смо да детаљније, емпијским путем сакупимо податке и направимо увод у постојеће стање; дођемо до резултата истраживања који ће бити научно и практично значајни.

Основни значај истраживања се сводио на добијање квалитативних и квантитативних података који се односе на ставове наставника, васпитача и учитеља према инклузији, а добијени подаци могу бити примењени у адекватном програму који би се бавио подстицањем, развојем позитивних ставова наставника, васпитача и учитеља према инклузији.

Теоријска разматрања

Одељак Теоријска разматрања подељена су у две целине: *Теоријска разматрања инклузије* и *Теоријска разматрања ставова*.

¹ Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 18. новембра 2010. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Јелена Мићевић Карановић, проф. (ментор), др Загорка Марков, проф. и др Миланка Маљковић, проф.

У овире целине *Теоријска разматрања инклузије*, обрађују се следећи појмови: *Појам инклузије, Инклузивни покрет, Деца са посебним образовним потребама – појмовно одређење, Инклузивно образовање, Упоришта за имплементацију инклузије, Значај ране инклузије и Систем образовања деце са посебним потребама у Србији и земљама Европске уније.*

У делу *Појам инклузије* наводе се разноврсни приступи у одређену појма инклузије, а затим се наводи најчешћи појмовни контекст схватања инклузије, али и најужи: инклузија као процес укључивања деце са посебним потребама у редовне васпитно-образовне установе.

Инклузивни покрет представља инклузију као покрет у образовању који обједињава различите и бројне стратегије, методе и технике развоја квалитетног, отвореног правичног образовања.

Део рада *Деца са посебним потребама* између осталог, указује на то да се израз *деца са посебним потребама* сада користи да означи сву децу којој је потребна посебна друштвена подршка.

Део рада *Инклузивно образовање* упућује на то да у широком приступу, инклузивно образовање представља целовиту васпитно-образовну концепцију, сталан и комплексан процес, перманентан и свеобухватан приступ, односно специфичну филозофију васпитања и јединствену образовну политику. Инклузивно образовање подразумева прилагођавање свих услова, окружења, очекиваних исхода, садржаја, задатака, облика, метода и свега што је полазнику на одређеном ступњу потребно да напредује у образовању и учењу, односно у развоју свих потенцијала његове личности.

У делу рада *Упоришта за имплементацију инклузије* предочени су основни разлози за инклузивно образовање, и то у области људских права као и права на образовање на којима почивају међународни документи, које је и наша земља ратификовала.

Суштински, обрада појма *Значај ране инклузије* указује на једну од најбитнијих претпоставки срећног и успешног живота, на социјалну прихваћеност. Имајући ту чињеницу у виду, јасно нам је због чега је веома важно да дете са посебним потребама буде у друштву вршњака, да искуси вршњачке контакте. Вршњачка група у инклузивној интеракцији може обезбедити виши ниво узрсту примерених позитивних модела који развијају когнитивне, емоционалне, социјалне и радно-акционе компетенције деце са посебним потребама. Инклузивни модел предшколског образовања треба да буде тако концепцијски и програмски заснован и реализован да подстакне све битне аспекте развоја. Спонтана вршњачка игра често може разрешити проблеме детета који су изван домета одраслих.

Ближа одређена последње обрађеног појма у оквиру целине *Теоријска разматрања инклузије* пружају преглед система образовања у Србији и упознавање са садашњим тенденцијама у земљама Европске уније.

Целина рада *Теоријска разматрања ставова* садржи следеће обрађене појмове: *Појам, дефиниција и сложеност става, Формирање и мењање социјалних ставова, Предрасуде, Теорије ставова и Истраживање и испитивање социјалних ставова.*

У делу *Појам, дефиниција и сложеност става* се разматра појам става, који представља стечену спремност (диспозицију) да се на одређени начин опажа, мисли, емоционално реагује и делује. Такође, указује се на то да се појам става посебно погодним показује за објашњење и предвиђање понашања у вези са друштвено важним појавама и питањима. Када се говори о дефиницији става, по мишљењу многих научника, сложена и поступна је она коју су дали Креч, Кречфилд и Балаки. Они их де-

финишу као системе позитивног или негативног оцењивања, осећања и тенденције да се предузме акција за или против – а у односу на различите објекте. Затим се указује на битну карактеристику ставова, а то је сложеност, која укључује увек три компоненте: когнитивну, емоционалну и конативну функцију.

У оквиру дела *Формирање и мењање социјалних ставова* разматрају се фактори који утичу на формирање и мењање ставова. Ставови се усвајају учењем у друштвеним условима при коме делују разни социјални фактори. Иако је за ставове карактеристична релативна трајност, ставови се ипак могу мењати. Мењање постојећих ставова, по правилу, значи и формирање нових ставова.

У *Предрасудама* упознајемо се са значењем термина. Овим термином означава се посебна врста ставова. Наводи се да га је оправдано употребити у значењу логички неоснованих, упорно одржаваних и интензивним емоцијама праћених ставова према објектима. Може се још рећи да су предрасуде неоправдане генерализације које се упорно одржавају. Оне су круте, нефлексибилне, отпорне према подацима. Саставни део предрасуда је и непоштовање људског достојанства код припадника прогоњене мањине и пуно нехуманости у понашању према њима.

У оквиру дела *Теорије ставова* систематично су приказане поједине теорије ставова. У њима се првенствено указује на везу ставова са осталим психичким процесима. Најзначајније идеје из теорија ставова су следеће: Хајдерова теорија баланса – у својој концепцији Хајдер полази од схватања да људи настоје да формирају што кохерентнију и што више уравнотежену слику о својој околини и појавама у њој, као и о себи самима. Хајдерова теорија представља самосталну и добро образложену примену гешталтистичког учења о постојању тенденције за редом и једноставношћу. Фестингерова теорија когнитивне дисонанције је слична Хајдеровој и другим теоријама које као основну идеју наглашавају пажњу за усклађеношћу. Карактеристично за Кацову функционалну теорију је да наглашава мотивациону улогу ставова. Она истиче да, пре него што се приступи покушају мењања ставова, треба утврдити које врсте, или ког типа је став. Последње обрађен појам у оквиру поглавља *Теоријска разматрања ставова*, формулисан је као *Истраживање и испитивање социјалних ставова* и пружа преглед основних метода које се користе при истраживању ставова а исто тако и облика при истраживању истих као и технике за прикупљање података.

Предмет и циљ истраживања

У другом поглављу, *Предмет и циљ истраживања*, истиче се да се истраживање бави испитивањем ставова према инклузији.

Предмет је операционализован кроз циљ истраживања. У нашем случају, циљ је био усмерен на емпиријско-неекспериментално проучавање и анализу појединих аспеката који су значајни за формирање ставова наставника, васпитача и учитеља према инклузији.

Подциљеви који су дефинисани ради остварења основног циља, су следећи:

- ❖ Утврдити да ли постоје разлике између мишљења наставника, васпитача и учитеља у оквиру спремности да прихвате дете са посебним потребама;
- ❖ Утврдити да ли постоје разлике између мишљења наставника, васпитача и учитеља у оквиру оспособљености за примену инклузије;
- ❖ Утврдити да ли постоје разлике између мишљења наставника, васпитача и учитеља у оквиру спремности да се едукују.

Основни метод је неекспериментални – анкетно истраживање на узорку.

Основни статистички скуп – популацију, из кога су изабране статистичке јединице за узорак истраживања, чинили су наставници, васпитачи и учитељи Шумадијског округа, оба пола, узраста од 21 до 70 година.

У нашем истраживању, узорак чине учитељи и наставници две основне школе, са територије града Крагујевца: Основна школа „21. Октобар“ и Основна школа „Мома Станојловић“. Узорак су чинили и васпитачи Предшколске установе „Полетарац“ из Баточине. Подаци о узорку приказани су у табелама.

На основу наведеног, јасно је да се ради о намерном узорку од 114 испитаника у месецу мају 2010. године.

У делу *Инструменти* истраживања образлаже се избор инструмента, а то је анкетни упитник који је садржао питања затвореног типа са унапред понуђеним модалитетом одговора. Упитник је био анониман због природе проблема и састајао се из 20 ајтема, који су посебно конструисани за потребе овог истраживања. Након упутства је део упитника који се односи на социо-демографске варијабле: пол, хронолошка доб, школска спрема, године радног стажа испитаника. Трећи део упитника чинили су ајтеми груписани према варијаблама које испитују. За испитивање спремности наставника, васпитача и учитеља да прихвате дете са посебним потребама конструисано је шест ајтема. Првих шест ајтема у упитнику односило се на димензију социјалне дистанце. Оспособљеност наставника, васпитача и учитеља за примену инклузије, испитивала се уз помоћ наредних 10 ајтема. Иначе, ова варијабла која је директно везана за знања (предрасуде), предњачила је по броју ајтема. На основу последња четири ајтема из упитника истраживала се спремност наставника, васпитача и учитеља да се стручно усавршавају.

У делу *Статистичка обрада података* наводи се да је: истраживање реализовано током месеца маја 2010. године и да је обављено у сарадњи са стручним службама школа и вртића. Према броју решених питања, закључило се да се задатку пришло озбиљно и савесно. Истраживање је било анонимно. Прикупљени подаци ће, применом дескриптивне статистике, бити изражени мерама пребројавања, мерама релативног односа (проценти и пропорције), а сви квантитативни показатељи ће бити пропраћени квалитативном анализом. За проверавање статистичке значајности разлика међу варијаблама примењен је χ^2 тест. Као најприкладнији индикатор статистичке повезаности међу истраживачким варијаблама коришћен је коефицијент контингенције, а рачунат је преко χ^2 теста. Такође је рачуната максимална вредност коефицијента контингенције.

Резултати и дискусија

Поглавље *Резултати истраживања* изложено је у следећим одељцима:

- ❖ Анализа резултата све три групе ајтема према варијаблама које испитују,
- ❖ Анализа резултата добијених утврђивањем статистичке повезаности између ставова наставника, васпитача и учитеља,
- ❖ Резиме и анализа добијених резултата.

У последње наведеном поглављу представљени су параметри на основу којих су изведени закључци о ставовима наставника, васпитача и учитеља према инклузији. На основу презентованих истраживачких података у серији социјалне дистанце, а везано за наставнике и учитеље, уочава се да се у зависности од близине односа мења и спремност прихватања објекта ставова на одређеној удаљености (што је понуђен социјални однос према објектима ставова ближи, то су мање спремни да их прихвате).

Таква, а ни слична констатација се не може извести за васпитаче и то нам јасно говоре истраживачки подаци. На основу ових дистрибуираних резултата може се закључити да васпитачи, генерално показују далеко већу спремност да прихвате дете са посебним потребама од наставника и учитеља у оквиру димензије социјалне дистанце.

Оспособљеност наставника, васпитача и учитеља за примену инклузије испитивали смо преко варијабле која је директно везана за знања (предрасуде). Анализа података, генерално показује општи негативни став наставника, васпитача и учитеља у оквиру наведене сфере испитивања. Истичемо да је већи број учитеља и васпитача, заједничко школовање деце са посебним потребама и деце без развојних сметњи, развило спремност за сарадњу и помагању код неометене деце. Даље, васпитачи се изјашњавају да укључивање деце са посебним потребама у редован вртић не би утицало на ниво постигнућа друге деце. Могуће објашњење, може се претпоставити, лежи у хуманистичком аспекту заједничког школовања, које су учитељи и васпитачи подржали. Када сагледамо одговоре осталих ајтема у оквиру испитивања ставова сфере оспособљености испитаника за примену инклузије, долазимо до података који показују да нема подељености у ставовима на релацији наставници–васпитачи–учитељи, али је евидентно да васпитачи у највећем проценту изјашњавају неспремност у сфери оспособљености за примену инклузије.

На основу дистрибуираних података везаних за последњу димензију можемо претпоставити, сасвим извесно, да је неопходна системска подршка, а као прво пружити непосредним извршиоцима васпитно-образовног процеса могућност да се едукују. Имплементација инклузије једино ће тако бити активирана, наравно поред њихове међусобне сарадње и отворености, спремности да побољшају своје професионалне оспособљености за овај процес.

Закључак

Испитивање ставова наставника, васпитача и учитеља према инклузији, довело је до следећих закључака:

На основу добијених резултата прве серије ајтема који се односе на димензију социјалне дистанце, може се закључити да су у складу са резултатима наведених истраживања (Reiter, 2004; Klicipera, 2005), који указују на мању спремност лица која делују, посебно наставника и учитеља да прихвате децу са посебним потребама. У нашем истраживању приметна је подељеност у ставовима наставника и учитеља, с једне и васпитача с друге стране, где су васпитачи у већем проценту исказали своју спремност да прихвате дете са посебним потребама.

Имплицитна теорија личности, према Кону (1988), одређује схватање о детету, његовом развоју и учењу, а разлике су условљене културом, традиционализмом и изграђеним системом вредности. Потврда наведеног идентификована је у резултатима овог истраживања. Испитивање оспособљености наставника, васпитача и учитеља за примену инклузије, варијабле која је, иначе директно везана за знање (предрасуде) дало је резултате са исказаним предрасудама, негативним ставом у оквиру ове димензије. Подељености нема у смислу статистичке значајности у ставовима наставника, васпитача и учитеља. Овај налаз је логичан јер се негативни ставови углавном формирају због недовољне информисаности и недостатка искуства (Feuser, 2005). Аргументи изложени на основу резултата истраживања спроведених у иностранству (Avramidis, 2000) упућују на то да се психолошке баријере као што су предрасуде и негативни ставови према деци са посебним потребама превазилазе процесом инклузије. Иако смо, судећи по резултатима истраживања, далеко од циља, може нас охрабрити чињеница да је инклузија тренутно веома актуелна на нашим просторима.

У резултатима испитивања спремности наставника, васпитача и учитеља да се стручно усавршавају, генерално није примећена подељеност у ставовима у оквиру наведене варијабле, што је донекле необично, с обзиром на подељеност просветног мњења када је уопште гледано ова проблематика у питању. Наши резултати су у складу са резултатима иностраних истраживања дистрибуираних кроз одређене аргументе (Knauder, 2008; Feyerer, 2009). Наиме, имплементација инклузије је неостварива без сарадње и посвећености од стране наставника, васпитача и учитеља, али неопходно је решити структурна питања (када говоримо о унутрашњој реформи школства), а као прво пружити им могућност да се едукују.

Добијени резултати су у складу са ранијим (поменути) истраживањима. Када се пореде ставови наставника, васпитача и учитеља констатује се да су васпитачи донекле показали позитивније ставове према инклузији од наставника и учитеља. Подаци који су добијени овим истраживањем могу бити примењени у адекватном програму који би се бавио подстицањем, развојем позитивних ставова наставника, васпитача и учитеља према инклузији, јер добијени квалитативни и квантитативни подаци указују на предрасуде, негативне ставове. Даља истраживања требало би усмерити ка испитивању фактора који утичу на формирање позитивних ставова према инклузији и деци са посебним потребама. Такође, усмерити их и ка испитивању стратегија које ће омогућити мотивисање наставника, васпитача и учитеља, да уложи напор и побољшају своје професионалне способности за инклузивни процес образовања и васпитања.

ЛИТЕРАТУРА

- Avramidis, E., Bayliss, P., Burden, R. (2000). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16, No. 3., 277-293. Retrieved February 24, 2010, from <http://www.bscw-hfh.ch/pub/bscw.cgi>
- Виготски, Л. (1996). *Проблеми развоја психе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вељковић, В. (2002). *Приручник за инклузивну наставу*. Сарајево: Дуга.
- Гојков, Г., Круљ, Р., Кундачина, М. (2002). *Лексикон педагошке методологије*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Илић, М. (2009). *Образовно-васпитни ефекти инклузивне наставе*, *Педагогија*. Београд: Часопис форума педагога Србије и Црне Горе, бр. 1.
- Илић, М. (2007). *Учење и поучавање у инклузивној настави*, *Наша школа*. Бања Лука: Часопис друштва педагога Републике Српске, бр. 3-4.
- Кон, И. С. (1998). *Дете и култура*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Klicipera, C. (2005). *Elternerfahrungen mit Sonderschulen und Integrationsklassen. Eine qualitative Interview studie zur Schulwahlentscheidung und zur schulischen Betreuung in drei österreichischen Bundesländern*. Wien, hit. Retrieved February 24, 2010, from <http://www.inklusion-online.net>.
- Knauder, H. (2008). *Schulische Inklusion wahrnehmen und verwirklichen*. In: Knauder, H./Feiner, F./Schaupp, H. (Hg): *Jede/r ist willkommen! Die inklusive Schule-Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele*. Gray, Leykam. Retrieved February 24, 2010, from <http://bidok.uibk.ac.at/library/html>.
- Лазар, М., Марковић, С., Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: НСХЦ.
- Odom, S. L., Li, S., Sandall, S., Zercher, C., Marquart, J. M., Brown, W. H. (2006). *Social acceptance and rejection of preschool children with disabilities: A mixed-method analysis*. *Journal of Educational Psychology*, 98, 807-823. Retrieved February 24, 2010. from <http://www.fpg.unc.edu/~snapshots/snap44.pdf>
- www.journals.uwyo.edu/ijec/Abstract/2010/01000
- Пашалић-Креско, А. (2003). *Инклузија у школству Босне и Херцеговине*. Сарајево: Филозовски факултет.

- Pot, H. (1994). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Reiter, I. F. (2004). *Psychoanalytischer Blick auf die Hemmnisse der Schulischen Inklusion*. Innsbruck: Leopold-Franzens-Universität, Diplomarbeit. Retrieved February 24, 2010, from <http://bidok.uibk.ac.at/library/reiter-psychoanalytisch-dipl.html>.
- Sermier, R. (2006). *Die Inklusion von behinderten Kindern in die Regel Schule*. Wo steht die Schweiz? Heipädagogischen Institut der Universität Freiburg. Retrieved February 24, 2010, from <http://www.ausbildung-sehbehinderung.ch>.
- Feyerer, E. (2009). *Zeitschrift für Inklusion, Nr.2, Erziehung und Unterricht (Österreichische Pädagogische Zeitschrift)*. Retrieved February 24, 2010, from <http://www.inklusion-online.net>.
- Feuser, G. (2005). *Schulische/Inklusion-quo vadis? In: Grubich, R. Et al: Inklusive Pädagogik. Beiträge zu einem anderen Verständnis von Inklusion. Aspach, Wien, Meran, edition insalz, 325-349*. Retrieved February 24, 2010, from <http://www.bmukk.gv.at>.
- Церић, Х. и Алић, А. (2005). *Темељна полазишта инклузије*. Зеница: Хијатус.

Јелена Стојшић

Предшколска установа „Чукарица“,
Београд

СТАВОВИ УЧИТЕЉА О ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ КОЈА СУ ЛАКО МЕНТАЛНО НЕДОВОЉНО РАЗВИЈЕНА¹

Увод

У уводном делу рада истичу се поједина досадашња истраживања о ставовима учитеља према инклузији ученика са сметњама у развоју. Разматрајући их, дошло се до закључка да просветни радници дају предност деци са хроничним болестима, а најмање желе да раде са децом ниже интелигенције. Такође, истраживања су показала да су ставови учитеља према инклузији позитивнији ако су имали праксе у раду са децом која имају сметње у развоју као и додатну едукацију о инклузивном процесу. Из наведеног је постављен предмет овог истраживања који се огледа у ставовима учитеља према инклузивном образовању деце, која су лако ментално недовољно развијена, кроз сагледавање сличности и разлика у односима према ставу о инклузивном образовању учитеља основних и учитеља специјалних школа.

Теоријска разматрања

Теоријски део се односи на теоријске поставке од којих се полази у истраживању проблема, ставова учитеља о инклузивном образовању деце која су лако ментално недовољно развијена. Теоријске поставке се огледају у теоријским разматрањима ставова, теоријским разматрањима заостајања у развоју менталних способности и теоријским разматрањима инклузивног образовања.

Први теоријски део – *Ставови*, одређују појам, функције, карактеристике става као и изворе за формирање става. Разматрање теорије о ставовима веома је битно јер због своје природе утичу на све менталне функције: на опажање, памћење, суђење, мишљење, емоционалне реакције и на мотивацију. Ставови имају значајан утицај на понашање људи, јер ставови које једна особа усваја постају део њене личности.

Други теоријски део – *Заостајање у развоју менталних способности*, поред дефиниције даје слику узрочника менталне недовољне развијености, класификацију менталне недовољне развијености, процену и карактеристике особа које су ментално недовољно развијене са посебним освртом на лаку менталну недовољну развијеност.

Трећи теоријски део – *Инклузивно образовање*, представљено је дефинисањем појма који се тиче образовања све деце и претендује да се остваре промене које воде квалитетнијем образовању и инклузивнијем друштву. Присутни су и фундаментални принципи инклузије по Тасонију, баријере које отежавају инклузивни процес, као и *Закон о инклузивном образовању* који се темељи на областима људских права и права на образовање на којима почивају међународни документи, а које је и наша земља ратификовала.

Истраживачки део

У истраживачком делу наведени су циљеви истраживања и основни метод који је неекспериментални, анкетно истраживање на узорку.

¹ Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 18. децембра 2010. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Јелена Мићевић Карановић, проф. (ментор), др Загорка Марков, проф. и др Миланка Маљковић, проф.

Први циљ истраживања је да се истражи стечено знање учитеља о инклузивном образовању деце која су лако ментално недовољно развијена. Други циљ је да се утврди социјална дистанца учитеља према деци која су предмет овог истраживања. Трећи циљ се односи на испитивање спремности учитеља за даљом едукацијом као и спремност за пружањем помоћи подршке кроз инклузивно образовање деци која су лако ментално недовољно развијена.

Истраживањем се испитивао утицај: психо-диспозиционих варијабли – ставови учитеља према инклузивном образовању и ставови учитеља према деци која су лако ментално недовољно развијена; социо-демографских варијабли – пол учитеља, старосне године и радно искуство стечено у основној или специјалној школи; културолошких варијабли – образовање учитеља; испитивале су се и варијабле социјалне мреже – чланства учитеља у друштвима за помоћ и подршку.

Инструмент који смо користили је Упитник о ставовима учитеља о инклузивном образовању деце која су лако ментално недовољно развијена. Упитник садржи три тематске целине у виду питања, односно ајтема: знање о предмету става, затим емоције става везане за социјалну дистанцу и спремност да се реагује у складу са ставом.

Испитаници су учитељи (професори разредне наставе) који су запослени у основним и специјалним школама. Разматрајући два система образовања са истом полазном основом предпоставка односно нулта хипотеза је једнака прерасподела одговора. Узорак је погодан и чине га 58 учитеља основних школа и 42 учитеља специјалних школа Средњембанатског округа. У сарадњи са стручним службама школе истраживање је обављено у оквирима редовне наставе, анонимно. Испитаницима је дата инструкција у циљу што боље мотивације и квалитета одговора. Истраживање је обављено од 5. маја до 9. јуна 2010. године.

Добијени подаци обрађени су дескриптивним статистичким методама (фреквенције и проценти), а анализа значајности разлика рађена је методом хи-квадрат теста.

Резултати истраживања

Резултати истраживања су приказани у три групе. Добијене вредности су изражене у фреквенцијама и процентима, а резултати приказани табеларно.

Прва група резултата указује на ставове учитеља који се односе на стечено знање о инклузивном образовању деце која су лако ментално недовољно развијена. Добијени резултати су довели до закључка да учитељи основних и специјалних школа подржавају инклузију са хуманистичког аспекта. Већина учитеља је имала искуства у раду са ученицима који су лако ментално недовољно развијени. Самим тим, приметна је и подељеност у ставовима учитеља основних и специјалних школа према најповољнијој средини за образовање ученика који су предмет овог истраживања. Неколицина учитеља испољава сумњу у академски успех одељења у која су укључена деца са развојним сметњама. Већина учитеља се слаже да је у раду потребна помоћ дефектолога и учитељи, те деле исти став да би у оквирима основних школа требало да специјалне школе буду у сервисној функцији, која би у форми центара за помоћ и рехабилитацију допринела програму инклузивног образовања.

Друга група резултата указује на ставове учитеља који се односе на социјалну дистанцу према деци која су лако ментално недовољно развијена. Добијени резултати су показали да већина учитеља основних и специјалних школа прихвата и има позитиван став према деци која су предмет овог истраживања.

Трећа група резултата указује на ставове учитеља о спремности за даљом едукацијом као и спремност за пружање помоћи и подршке кроз инклузивно образовање деце која су лако ментално недовољно развијена. Добијеним резултатима дошло се до закључка да се учитељи слажу у вези са ставом да би учествовање у пројектима инклузивног образовања утицало на већу спремност да прихвате децу са сметњама у развоју. Можемо и закључити да учитељи, како основних тако и специјалних школа, сматрају да би требало да буду укључени у разноврсне обуке за рад са децом која су предмет овог истраживања и да континуирано стручно усавршавање из области инклузије, уз њихове компетенције, може допринети да инклузивно образовање постане трајна пракса.

Закључак који се може извући на основу резултата је став учитеља да уколико инклузија буде добро припремљена и пропраћена законима и обуком уз адекватну стимулацију и мотивацију, мале су могућности да инклузијом неко нешто изгуби.

Дискусија

У делу дискусија разматрају се добијени резултати, односно ставови учитеља кроз варијабле истраживања.

Разматрајући психо-диспозиционе варијабле истраживања везане за ставове учитеља о инклузивном образовању деце која су лако ментално недовољно развијена у Средњеганатском округу, закључујемо да учитељи имају генерално позитиван став и да прихватају децу која су лако ментално недовољно развијена.

Социо-демографске варијабле доводе нас до закључка да у узорку учитеља основних школа са 91% преовлађују жене као и у узорку учитеља специјалних школа са 90%. Старосна структура учитеља је у старосној групи од 46 до 55 година. Најмању заступљеност има старосна група од 25 до 35 година.

Културолошке варијабле нам показују да већина учитеља има високу стручну спрему.

Варијаблама социјалне мреже долазимо до закључка да су учитељи мотивисани да уложе напор и побољшају своје професионалне способности за инклузивни процес образовања.

Даља истраживања требало би усмерити ка прикупљању информација о квалитету и садржају обуке коју су прошли при процесу инклузије образовања, такође треба испитати факторе који утичу на формирање позитивних ставова према инклузији и деци која су лако ментално недовољно развијена. Било би интересантно истражити ставове учитеља и васпитача у другим регионима и упознати се са процесом њиховог мењања.

Закључак

У закључку је обухваћена значајност истраживања ставова учитеља. Тако је назначена и значајност ставова учитеља о инклузивном образовању из перспективе предшколског васпитања због целовитости система који се вертикално простире од предшколског до средњешколског образовања.

На основу добијених података у истраживању, задатак васпитача и учитеља који директно учествују у васпитању и образовању деце која су лако ментално недовољно развијена, пре свега усмерен је на препознавање и оснаживање дететових потенцијала који ће допринети бољем сагледавању себе и света у коме живе и на тај начин директно допринети здравијем развоју дететове личности.

ЛИТЕРАТУРА

- Avramidis, E., Bayliss, P. & Burden, R. (2000). *Student teachers' attitudes towards the inclusion of children with special educational needs in the ordinary school*. Teaching and Teacher Education, Vol. 16 No. 3, 277-293.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Индекс инклузије: унапређивање учења и учешића у школама*. Бристол: ЦСИЕ.
- Вујачић, М. (2003). *Укључивање деце са посебним потребама у редовне групе вртића – могућности и ефекти (магистарски рад)*. Београд: Филозофски факултет.
- Глигоровић, М. (1999). *Клиничка олигофренологија – приручник*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију.
- Guralnick, M. J. (2001). *An agenda for change in early childhood inclusion*. Journal of Early Interventions, 23, (p.p. 213-222).
- Kavale, K. A. (2000). *Inclusion: Rhetorich and Reality Surrounding Intehration of Students with Pisabillites*. Occasional Research Paper 2, The Iowa Academy of Education.
- Ковачевић, Ј. и Арсић, Р. (2006). *Ученици ометени у развоју у редовној школи*. Београд: Друштво дефектолога Србије, БИГ штампа.
- Креч, Д., Крачвилд, Р. С. и Балахи, Ј. Ј. (1972). *Друштвени ставови*. Београд: Научна књига.
- Лазор, М., Марковић, С. и Николић, С. (2008). *Приручник за рад са децом са сметњама у развоју*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар.
- Mittler, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education – Socijal Context*. London: David Fluton Publisher.
- Радоман, В. (2003). *Ученици са развојним сметњама у новој школи по мери детета (приручник)*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Рот, Н. (1989). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (1964). *Психологија личности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сретенов, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића*. Београд: Нолит.
- Сретенов, Д. (2005). *Социјална интеракција и комуникација деце са сметњама у развоју и деце без сметњи у развоју у инклузивном програму вртића (докторска дисертација)*. Београд: Филозофски факултет.
- Станковић, Ђ. М. (2006). *Васпитни и образовни конструкти просветних радника прем деци са развојним сметњама*. Нови Сад: Педагошка стварност 1-2, стр. 25-37.
- Сузић, Н. (2008). *Увод у инклузију*. Бања Лука: ХБС Бања Лука.
- Тодоровић и Ханак (2003). *Другачији међу вршњацима: испитивање ставова васпитача и учитеља у Панчеву према укључивању деце са сметњама у развоју у редовну групу вртића и школа*. Панчево: ВеликиМали.
- UNESCO (2003). *Understanding and Responding to Children's Needs in Inclusive Classrooms – A guide for Teachers*. UNESCO.
- Хрњица, С. (1991). *Ометено дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (1997). *Дете са развојним сметњама у основној школи*. Београд: Учитељски факултет.
- Хрњица, С. и Сретенов, Д. (2003). *Деца са развојним тешкоћама у редовним основним школама у Србији – тренутно стање и ставовски предуслови за потенцијалну инклузију*. Београд: Министарство просвете и спорта и Save the Children.
- Шекспир, Р. (1975). *Психологија ометених у развоју*. Београд: Нолит.
- Министарство просвете Републике Србије (2010). *Доступност образовања и инклузија деце из осетљивих група*. Преузето 24. августа са интернет странице: [http:// www.mps.sr.gov.rs](http://www.mps.sr.gov.rs)

Софија Јегарски

Предшколска установа
„Драгољуб Удицки“, Кикинда

**ПРИКАЗ ЈЕЗИЧКЕ АКТИВНОСТИ У НАЈСТАРИЈОЈ ГРУПИ
ПОЛУДНЕВНОГ БОРАВКА – ГОВОР И ГОВОРНО СТВАРАЛАШТВО
КАО ПОДСТИЦАЈ ДЕЧЈЕГ ДОЖИВЉАЈА СВЕТА**

У тексту који је пред вама заједно ћемо посетити чудесну земљу Шеширлију, кроз коју су пре Вас путовали предшколци полудневног боравка из децјег вртића „Мики“ заједно са другарима – студентима ВШССОВ из Кикинде, тако да је овај пројекат продукт тимског рада ове две установе. Путовали смо давно, у пролеће 2002. године, али, уђимо у времеплов и заплavimo...

Кроз девет сегмената представимо развој говора – игру без играчака и слика, игру речима, игру весеља и смеха, пуну радозналости, усхићења и жеље за знањем. Истовремено, видећемо како су васпитачи и студенти кроз низ методских јединица из области развоја говора повезали, и у исто време, обогатили сазнајни и емоционални живот, утичући на хуманије начине социјалног општења, при чему је акцендиран развој потреба, способности и навика за лепим говорним изражавањем.

Суштина наше приче је да су деца кроз упознавање књижевних дела, говорних игара, бројалица, позоришта сенки и лукака, постепено и у одређеним ситуацијама од пасивних посматрача, постајали актери активности у овом процесу.

Децу је кроз путовање у земљу Шеширлију, повела нова и непозната другарица Звека Звекић, која има мапу замишљене земље, о којој ми остали врло мало знамо, што је у ствари, и био мотив и изазов да кренемо на ово путовање. Путовање започињемо игром која деци пружа могућност да упознају узрочно-последичне односе и маштају и измишљају начине за реализацију одређеног циља, на пример – изговарање нон-сенсних речи при буђењу, бројање ради бржег облачења, налажење пута на мапи до земље Шеширлије. Игра се наставља узимањем „волана“ и седањем у замишљене аутомобиле.

Фонолошка говорна игра „Плачковград“

Циљ: правилна артикулација гласова, тражимо изгубљени глас.

Прва „станица“ на путу је Плачковград, где нас дочекује Плачка, која невербално комуницира са децом, асоцирајући да и она жели у Земљу шешира. Пошто је упозната са оним што се тамо налази, играјући се са децом гласно изговара имена предмета без почетног слова. На овај начин деца су изазвана да правилно изговарају речи са свим гласовима.

Циљ брзог и правилног измишљања речи на основу задатих гласова остварили смо изговарајући имена предмета и увек изостављајући почетни глас, а правилна артикулација гласова остварила се кроз изговарање звучних и беззвучних пловива (Б) – АНАНА, (П) – ИСАМА, сливени глас (Ч) – ОКОЛАДЕ, праскави сугласници (К) – АФЕ, (Т) – ЕЛЕВИЗОРА.

На завршетку овог сегмента одлучујемо да и Плачка поведемо у земљу (Ш) – ЕШИРЛИЈУ, а васпитач бира превозно средство које деца добро познају и користе – бицикл. Путовање настављамо и, уз пут, корелирамо знања из саобраћајног васпитања: о возилима, ознакама,...

Упознавање са стиховима „Зекин смехоград“

Циљ: игра као потреба детињства у поезији Душка Радовића.

Вожња бициклом је забавна и ускоро стижемо до нове земље која се зове Зекин смехоград. Идеја за ову земљу потиче из познате Радовићеве песме *Плави зец*, која је, као производ разигране маште, у складу са нашим замишљеним и маштовитим путовањем. Водич кроз ову земљу је Плави зец, који говори „француски“, истичући слово „р“. Он делује и васпитно – инсистира на ономе што деца нерадо чине и треба да их опомиње. Али, суштина свега је и даље игра. Пошто је Плави зец другачији од „обичних“ зечева – није плашљив, није збуњен, не дрхти пред нама и пре свега је плав, врло нам је битан за даље путовање као помоћ и подршка.

Разлика у оригиналној песми и нашем путовању је у томе што зец не нестаје, већ нам се придружује и са нама креће преко планине (тобогана у сали) до чудесне земље Шеширлије.

Неговање гласовне културе

Циљ: истицати смисао за хумор развијан на примеру смешног говора и необичног израза.

Пред вратима Шеширлије, на самом уласку, нашалили смо се са децом. Назив наше замишљене земље читали смо одузимајући гласове, изазивајући при том, хумор на примеру необичног израза и смешног говора. Звекa је имала слободу да изводи језичко жонглирање и акробације и да име изговара као: „Ово је земља Шеширлија, во емља еширлија, мља ширилија, ирлија, рлија, лија, ија, ја, а.“

Позориште сенки

Циљ: развијање говорно-логичког мишљења, културе слушања и конструктивне маште.

Приликом посете шуми (гардероба вртића) бавили смо се персонификацијом. Јелен, у позоришту сенки, представља човека. Комуницира и обраћа се деци, те као такав јесте живо биће које говори, размишља, упозорава на мир и тишину, јер су шешири зачарани и спавају. Тако је игра постала интересантнија, и истовремено код деце подстицала говорно-логичко мишљење. Кроз овај сегмент дотакли смо социо-емоционалну сферу, дечју радозналост, предвиђање, очекивање, што илуструје коментар једне девојчице „Можда унутра има много чоколаде“.

Бројалица

Циљ: оспособљавање и охрабривање деце да се стављају у ситуације у којима представљају неког другог.

Каначно, отворивши врата радне собе окићене шеширима, ушли смо у нашу земљу из маште. Амбијент је изазвао различите коментаре: мишић лутка спава, шешири окачени на плафону ћуте, чаробни шешир се врти на грамофону, а истовремено наводе децу да кроз противуречности у сопственим судовима врше корекцију у зависности од сопствених искустава и знања. Персонифицирајући мишића који спава као живо биће, добијају новог другара који их води у наредну авантуру кроз позориште лутака, уз подршку Звекe, Плачка и Плавог зеца. Користећи бројалицу како би се мишић пробудио, деца су стимулирана на одређену слободу и иницијативу. Изговарајући бројалицу на разне начине активирали смо машту, фантазију, осећања, разум, а бројалицу ставили у службу деце да је користе као својеврсну играчку.

Позориште лутака

Циљ: Богаћење емоционалног живота и развијање културе слушања, уз помоћ лутке (гињол лутка).

Истовремено смо оживели драмску игру, бавећи се имитацијом, претварањем, оноματοпејом. Пробуђени мишић, постаје љубазни домаћин позоришта лутака. Коришћењем гињол лутке, обогатили смо емоционални доживљај деце, развили културу слушања, те уопште није случајно што је баш лутка одабрана да открије тајну о чаробном шеширу.

Говорно стваралаштво

Циљ: мотивисање деце да говоре у присуству других, да слушају и прате говор других и да се укључују и учествују у разговору.

Откривајући тајну, створена је пријатна атмосфера коју је васпитач искористио и почео да прича причу, јер, особа која стави шешир на главу може да измисли најлепше приче. Шешир на васпитачевој глави је покренуо чаролију. Кренула је прича *Сунцобран балончић* Еле Пероци. Причу започиње васпитач, али је даље настављају и шире деца и родитељи који су равноправни „путници“ у овој нашој бајци. Као помоћ, користе писма која су се налазила испод шешира, а у сваком се налазила слика са мотивом маштовитог типа, с циљем да дете по виђеном мотиву, маштајући, настави причу.

Грађење стихова

Циљ: подстицати децу да говоре о свему што виде, осећају и мисле, а истовремено изазивати градилачко-стваралачку иницијативу и способност.

Радам у малим групама мешовитог састава, уз инструкцију „Ја желим, боју и име града“, деца, родитељи и студенти градили су стихове. Ово је један од најтежих задатака у развоју говора, али се на овај начи, кроз игру и експеримент, врло успешно реализује. С обзиром на то да је свако дете из земље Шеширлије, на својој глави имало пробуђени чаробни шешир, уз помоћ Плавог зеца, Звекe и Плачке, настали су стихови пуни лепршаве стваралачке енергије.

Радионица за све присутне – народно стваралаштво и пословице

На крају нисмо заборавили важан сегмент књижевности – народно стваралаштво. Овај део активности реализован је у две групе, које су чинили сви присутни. Задатак којим су се сви бавили, био је везан за набрајање што већег броја пословица, из разлога што су пословице по форми веома једноставне. Њима се много може рећи, најчешће се исказују једном мишљу и често се употребљавају у свакодневном говору, али и литератури, нарочито када желимо да реагујемо ефикасно, брзо и оштроумно. Након што су представници екипа презентовали пословице, завршено је наше путовање у земљу Шеширлију.

Ово је један приказ активности из праксе из области развоја говора. Користећи игру као најмоћнијег савезника, васпитач је кроз приказ овог процеса желео да на што природнији начин, кроз едукацију, али и забаву „интервенише“ и помогне детету да буде радознано, весело, самоиницијативно, сигурно у себе и своје способности у учењу и развоју. Такође, активност представља и веома успешну промоцију активног родитељског учешћа у активностима деце у вртићу.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурице (Матица српска: Нови Сад 1993) и текстови треба да буду писани у складу с њиме. Рукопис понуђен за штампу (за рубрике *Истраживања, Студије и чланци*) треба да има следеће елементе: име и презиме аутора, наслов рада, сажетак, кључне речи, текст рада, резиме на енглеском језику (укључујући и наслов рада) и научни апарат (редоследом којим су овде наведени). Сажетак и кључне речи могу да се пошаљу на српском језику, пошто Уредништво има могућност да обезбеди превод сажетка и кључних речи на енглески језик.

Заглавље:

1. Име и презиме аутора, установа у којој је аутор запослен и контакт (е-адреса) на почетку рада у левом блоку.

2. Наслов рада – пише се на средини, великим словима (фонт 14) и болдом. Поднаслови се пишу на средини, малим словима и болдом и нумеришу се арапским бројевима. Уколико у поднаслову има више целина, оне се такође означавају арапским бројевима (нпр. 1.1., 1.1.1., итд.).

Сажетак (начин писања: САЖЕТАК:) (фонт 10) би требало да садржи прецизно одређене спознајне и интерпретативне циљеве рада, сажето дефинисане поступке и методе и резултате рада. Сажетак не треба да буде дужи од 900 знакова с размацама (100 до 250 речи) и не би требало да премаше 10% дужине текста рада.

После сажетка следе кључне речи (начин писања: КЉУЧНЕ РЕЧИ:) (фонт 10). У кључним речима, којих не би требало да буде више од десет, треба указати на главне проблеме истраживања.

Извори се цитирају или наводе у тексту, у округлим заградама, на следећи начин: презиме аутора књиге или рада и година издања – нпр. (Радовановић, 1986); ако се жели упутити на одређену страницу – нпр. (Радовановић, 1986: 58); ако има више

аутора са истим презименом – (Ивић, П. 1998: 89) (Ивић, М. 1970: 45); ако аутор има више радова из исте године – нпр. (Бугарски, 1996а) (Бугарски, 1996б).

У фуснотама дају се само коментари аутора.

Литература (библиографија, извори) наводи се по азбучном реду на следећи начин:

Бугарски, Р. (1996а). *Језици*. Нови Сад: Матица српска.

Бугарски, Р. (1996б). *Писмо*. Нови Сад: Матица српска.

Ивић, М. (1970). „О употреби глаголских времена у зависној реченици: презент у реченици са везником да“. *Зборник за филологију и лингвистику*. XIII/1: 43-53.

Ивић, П. (1998). *Преглед историје српскохрватског језика*. Целокупна дела. VIII. Нови Сад – Сремски Карловци: Издавачка књижевна Зорана Стојановића.

Радовановић, М. (1986). *Социолингвистика*. Нови Сад: Књижевна заједница Новог Сада. Дневник.

Текстови доступни on-line у попису литературе се наводе на следећи начин:

Монографске публикације: Презиме и име аутора, наслов у курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairytales.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводи-ма, наслов периодичне публикације курзивом (италиком), број и датум публикације (само ако није садржана у интернет адреси), интернет адреса, датум преузимања.

Пример: Орачић, Zorana. „Odrastanje u multikulturalnim sredinama u srpskoj književnosti za decu i mlade“. *Detinjstvo* <http://www.komunikacija.org.rs/komunikacija/casopisi/Detinjstvo/XXXV_4/index_html?stdlang=ba_rs> 2. 9. 2010.

Радове треба доставити Уредништву (gtamara@yubc.net tanjavsssov@hotmail.com), у електронској форми и одштапане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандарда српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Упутством*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VI број 1.

Кикинда 2011.

Главни и одговорни уредник
др Тамара Грујић

Уредништво
др Тамара Грујић
др Загорка Марков
мр Мирослава Којић
мр Стеван Илић
Тања Бркљач, мастер
Драгана Стојановић, мастер

Издавач
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsov@businter.net
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача
др Миланка Маљковић, директор

Превод
Тања Бркљач, мастер

Прелом текста
Сенка Влаховић

Лектура
др Тамара Грујић

Корице
Мила Меланк

Фотографија на корицама
Владимир Сретеновић

Штампа
„Гармонд“ Ново Милошево

Тираж
300

Зборник ВШССОВ излази два пута годишње.

Рецензенти

проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић

проф. др Јовица Тркуља

проф. др Оливера Васић

доц. др Живка Крњаја

др Тамара Грујић, проф.

мр Милош Лагиновић

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао Фонд за културу и физичку културу општине Кикинда

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 -. - Кикинда : ВШССОВ, 2009 -. - 24 cm

Два пута годишње . - Наставак публикације : Зборник радова
ВШОВ "Зора Крцалић Зага"

ISSN 2217-5725

COBISS.SR - ID 263951879