

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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VI број 2.

Кикинда, 2011.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Јасмина Клеменовић</i>	РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИЧКЕ/ВАСПИТАЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ У КОНТЕКСТУ ДРУШТВА ЗНАЊА.....	11
<i>Др Јасмина Арсенијевић</i>		
<i>Др Милица Андевски</i>	КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА УПОТРЕБУ НОВИХ МЕДИЈА И ТЕХНОЛОГИЈА.....	25
<i>Др Предраг Јашовић</i>	ОРИГИНАЛАНОСТ ДОСИТЕЈЕВОГ ДЕЛА.....	35
<i>Др Тамара Грујић</i>	ХУМОР У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА.....	51
<i>Др Љиљана Крнета</i>	ПРОЦЕС ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ ПОДРЖАН ИНФОРМАЦИОНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА.....	63
<i>Мр Снежана Ладичорбић</i>		
<i>Татјана Остојић</i>	ПЕДАГОШКА КОМУНИКОЛОГИЈА, РАЗВОЈ ДОБРЕ КОМУНИКАЦИЈЕ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ.....	71
<i>Мр Гордана Рацков</i>	ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКОГ МИШЉЕЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПРИМЕНОМ РАЧУНАРА.....	81
<i>Мр Биљана Јеремић</i>	МОДЕЛОВАЊЕ ПРОЦЕСА САЗНАВАЊА ХОРСКИМ ПЕВАЊЕМ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ.....	95
<i>Александар Митревски, спец.</i>	ЗНАЧАЈ МУЗИКЕ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ.....	107
<i>Зорица Милош</i>	ПРОГРАМ КАО ЖИВЉЕЊЕ И САМОПОТВРЂИВАЊЕ ДЕЦЕ И ВАСПИТАЧА.....	121
<i>Данијела Миличић-Требатицки</i>	„ДА НАМ ЧИСТИЈЕ И ЗЕЛЕНИЈЕ БУДЕ“ ЕКОЛОШКЕ АКТИВНОСТИ.....	133

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Радмила Миловановић</i>	ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА.....	145
<i>Др Весна Марјановић</i>	ОБРЕНЕ ПОВОРКЕ, ИГРОКАЗИ И ЛИТУРГИЈСКЕ ДРАМЕ У ЗИМСКОМ ЦИКЛУСУ ОБИЧАЈА НА ПРОСТОРУ СРБИЈЕ.....	161

<i>Драгана Стојановић, мастер</i>	
СУШТИНСКИ ЧИНИОЦИ КОЈИ ОМОГУЋАВАЈУ КОНТИНУИТЕТ ОДРЖАВАЊА ОБИЧАЈА СВАДБЕ КАО ОБРЕДА ПРЕЛАЗА КРОЗ XX И ПОЧЕТАК XXI ВЕКА.....	181
<i>Др Зоран Мијић</i>	
<i>Мр Ангела Месарош Живков</i>	
ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ СТУДЕНАТА КАО ПРЕДУСЛОВ ДОБРЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА.....	195
<i>Дијана Брусин, мастер</i>	
ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ.....	207
<i>Милана Дураковић, спец.</i>	
ИНТЕРПРЕТАЦИЈА УМЕТНИЧКЕ БАЈКЕ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (ПЕРО–ГРИМ–АНДЕРСЕН).....	215
<i>Невена Петровић, спец.</i>	
СТАВОВИ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ПРЕМА ДЕЦИ СА ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА.....	231

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Маја Стефановић</i>	
<i>Јасна Матаруга</i>	
<i>Наташа Радојевић</i>	
ВАСПИТАЧ НОВОГ ВРЕМЕНА.....	241
<i>Упутство за сараднике.....</i>	249

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Jasmina Klemenović, Ph. D.</i> RECONCEPTUALIZATION OF TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF THE KNOWLEDGE SOCIETY.....	11
<i>Jasmina Arsenijević, Ph. D.</i> <i>Milica Andevski, Ph. D.</i> TEACHERS' COMPETENCES FOR THE USE OF NEW MEDIA AND TECHNOLOGIES.....	25
<i>Predrag Jašović, Ph. D.</i> ORIGINALITY OF DOSITEJ OBRADOVIĆ'S WORKS.....	35
<i>Tamara Grujić, Ph. D.</i> HUMOR IN CHILDREN'S POETRY WRITTEN BY JOVAN JOVANOVIĆ ZMAJ.....	51
<i>Ljiljana Krneta, Ph. D.</i> THE INCLUSION PROCESS IN EDUCATION SUPPORTED BY INFORMATION TECHNOLOGIES.....	63
<i>Snežana Ladičorbić, M. Sc.</i> <i>Tatjana Ostojić</i> PEDAGOGIC COMMUNICOLOGY, DEVELOPING GOOD COMMUNICATION WITH PRESCHOOL CHILDREN.....	71
<i>Gordana Rackov, M. Sc.</i> USING COMPUTERS TO ENCOURAGE THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL THINKING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN.....	81
<i>Biljana Jeremić, M. A.</i> CHOIR SINGING AS A WAY TO MODEL THE LEARNING PROCESS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN.....	95
<i>Aleksandar Mitrevski, Specialist</i> THE IMPORTANCE OF MUSIC IN CHILDHOOD EDUCATION.....	107
<i>Zorica Miloš</i> PROGRAM AS LIVING AND SELF-VERIFICATION OF CHILDREN AND TEACHERS.....	121
<i>Danijela Miličić-Trebaticki</i> „FOR A CLEANER AND GREENER WORLD” ECOLOGICAL ACTIVITIES.....	133

RESEARCH

<i>Radmila Milovanović, Ph. D.</i> EMOTIONAL COMPETENCES OF TEACHERS.....	145
<i>Vesna Marjanović, Ph. D.</i> FUNERAL PROCESIONS, PERFORMANCES AND LITURGICAL DRAMAS IN THE WINTER RITES CYCLE IN SERBIA.....	161

<i>Dragana Stojanović, M. A.</i>	
THE KEY FACTORS ENSURING THE CONTINUITY OF THE WEDING RITUAL AS A TRANSITIONAL CEREMONY THROUGHOUT THE TWENTIETH AND AT THE BEGINNING OF THE TWENTY FIRST CENTURY.....	181
<i>Zoran Mijić, Ph. D.</i>	
<i>Angela Mesaroš Živkov, M. Sc.</i>	
PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS AS A PRECONDITION OF GOOD COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS.....	195
<i>Dijana Brusin, M. A.</i>	
INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF ART ACTIVITIES IN PRESCHOOL INSTITUTION.....	207
<i>Milana Duraković, Specialist</i>	
INTERPRETING A FAIRYTALE AS AN ACTIVITY FOR PRESCHOOL CHILDREN (PERO, GRIMM, ANDERSEN).....	215
<i>Nevena Petrović, Specialist</i>	
CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND THE ATTITUDES OF SCHOOL AND KINDERGARTEN TEACHERS TOWARDS THEM.....	231

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Maja Stefanović</i>	
<i>Jasna Mataruga</i>	
<i>Nataša Radojević</i>	
THE MODERN-DAY TEACHER.....	241
<i>Instructions for submitting a journal</i>	249

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Јасмина Клеменовић*

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

Одсек за педагогију

РЕКОНЦЕПТУАЛИЗАЦИЈА НАСТАВНИЧКЕ/ ВАСПИТАЧКЕ ПРОФЕСИЈЕ У КОНТЕКСТУ ДРУШТВА ЗНАЊА¹

САЖЕТАК: У раду се полази од чињенице да модерна Европа, сопствени привредни и друштвени развој, баш као и развој (само) свесних и одговорних појединаца, везује за контекст „друштва знања“. Притом се „универзални приступ знању“ и изграђивање „заједница које уче“ виде као стубови транзиције ка истинским друштвима знања која отварају нове могућности хуманизације процеса глобализације. Основу успешне стратегије остваривања друштва знања представља подизање општег нивоа образовања целокупног становништва и оспособљавање за континуирано учење и стицање нових знања током живота, тј. доживотно учење. Отварају се питања: Каква је улога делатника система васпитања и образовања у описаним променама? Каквим знањима, вештинама и способностима треба да владају наставници/васпитачи, који се сматрају кључним актерима промене? Закључак је да висока стручна спрема представља неопходан основ за учествовање у креирању савремено схваћеног процеса васпитања и образовања, али да је континуирани професионални развој (заснован на учењу путем преиспитивања и мењања праксе сопственог рада, сталног самоувида и процене сопствених знања, ставова, професионалних уверења) темељ напретка и развоја заједнице која учи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: друштво знања, компетенције савременог наставника/васпитача, доживотно учење, заједница која учи, професионални развој.

Увод

Општи је утисак праксе, на свим нивоима образовања, да се упркос процесима децентрализације и демократизације васпитно-образовне делатности професионална аутономија наставника/васпи-

*klementina@ptt.rs

Рад је презентован као уводно излагање на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

¹ Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта „Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе“ (179026), који у периоду 2011-2014. године, финансира Министарство за науку и технолошки развој Републике Србије.

тача у последње време смањује. Разлог томе је све већи раскорак између законских решења и оспособљености практичара за аутономно деловање, као и извесна нестабилност система образовања уједињена са незадовољавајућом подршком стручних и научних институција задужених за пружање помоћи наставницима/васпитачима. Отуда се у наставку рада настоји расветлити контекст друштва знања и сагледати смисао професионалног деловања савременог наставника/васпитача у оквиру другачијег разумевања процеса учења и образовања. У фокус анализе ушли су процеси трансформисања образованих установа у заједнице учења, темељне поставке друштва знања, професионалне компетенције „радника знања“, компетенције² наставника/васпитача за квалитетно и одговорно професионално деловање, те начини којима се професионална аутономија може успоставити и континуирано унапређивати.

Постоји општа сагласност стручњака и научника да је рефлексивност сопствене праксе основа квалитетног васпитно-образовног процеса али да се она не своди на једноставно промишљање властитих поступака и њихових последица, већ да укључује и размишљање о новом искуству са намером да се упозна његово значење, како се оно може објаснити и шта то објашњавање значи за будуће акције. У том смислу контекст друштва знања треба разумети као конструкт који може допринети разумевању и успостављању новог оквира за промишљање личног и заједничког професионалног деловања унутар савремено конципиране делатности образовања и васпитања.

Темељне поставке друштва знања

Синтагма „друштво знања“³ одређује просветну политику модерних земаља Европе, које знање сматрају кључним привредним, друштвеним и личним ресурсом. Овај концепт развијан је у процесу

² *Компетенцијом* се означава комплекс знања, вештина, ставова и вредности које се манифестују као јединствен склоп у контексту извршења одређеног задатка. Оне нису увежбани начини понашања, већ представљају *развојне квалитете са варијабилним контекстом* што омогућава разликовање различитих нивоа компетенција од почетног до експертског (Despotović, 2008: 45). Компетенције се шире одређују и као динамичка комбинација когнитивних и метакогнитивних вештина, знања и способности, те практичних вештина разумевања међуљудских односа и етичких вредности у променљивом контексту.

³ Термин „друштво знања“ први је употребио Петер Дракер (Drucker, P. F.) већ средином прошлог века у оквиру расправа о новој улози знања, које постаје најзначајнији ресурс друштвеног напретка. Ипак заслуге за формирање концепта „друштва које учи“, у својству синонима појму „друштво знања“, приписују се Хусену (Husen, T.), који средином седамдесетих говори о друштву у коме се вре-

промишљања мисије јавног образовања у условима технолошких и структурних промена привреде условљених глобализацијом светског тржишта, утицајима нових комуникационих и других технологија, те демократизацијом и економском либерализацијом које су условиле значајне миграције радног становништва. Европске земље постале су културно, етнички и језички разнолика друштва чијој нестабилности доприносе многобројни и разноврсни начини и стилови живота, израсли у условима социјалне неодређености. Висока нестабилност и неизвесност захтевају од појединаца, група и заједница, адекватан одговор како би осигурали опстанак у свету који се стално мења.

Спремност на промене, флексибилна употреба знања, креативност, самосталност у решавању проблема, кооперативност и учење током целог живота постају сржни квалитети људи у друштву знања (Ђуришић-Бојановић, 2007: 212). Подршку за развој ових способности у друштвима знања важно је пружити свима, не само кроз формалне институције образовања, које обезбеђују основе, већ и кроз залагање заједница којима појединци припадају и окружења у којима живе. Те заједнице се разликују не само од особе до особе, него се мењају и током живота једне исте особе. Образовни утицај заједнице темељи се на могућности подстицања потребе и изграђивања воље да се живи заједно са другима и различитима, те да се из тога црпи потенцијал за унапређивање услова и квалитета живота свих.

Средишњу улогу у овим процесима има изграђивање формалних и неформалних установа и организација које функционишу на принципима „заједница које уче“ (Dickinson, 2000), у којима се поједици повезују да би удружили многобројна различита знања и оспособили се да са њима раде слободно, крећући се између научних и дугих облика мишљења. Заједнице које уче виде се као подстицајно и сигурно окружење у којем је сваки појединац позван да истражује, учи и ствара нова знања, односно подстакнут да освести своју истовремену улогу ученика и учитеља, јер се знањима не баве више само специјализовани и елитни научници.

Од кључног значаја за сваку заједницу постаје да *сви буду укључени у базично образовање* током којег је важно подстицати жељу појединца за продуженим учењем и спремност да током читавог живота проширује и прилагођава своја знања, вештине и способности расуђивања и деловања како би постао свестан себе и свог окружења, те успео да се оствари кроз обављање основних животних улога – радне, породичне, грађанске, улоге особе која креативно проводи менска (на „школски узраст“) и просторна (на школске зграде) ограниченост образовања мора превазићи (према Pastuović, 2006: 436).

слободно време и улоге особе која трајно учи (Pastuović, 2006: 426). Отуда процесе обезбеђивања „универзалног приступа знању“ и изграђивања „заједница које уче“, можемо разумети као стубове транзиције ка друштвима знања, док темељ ових трансформација представља „доживотно учење“.

Потреба за континуираним доживотним учењем⁴, стицањем и усавршавањем разноврсних знања⁵, произилази из потребе друштва знања за људима са новим сетовима вештина; људима веће интелектуалне независности и флексибилности, који нису само информатички писмени, већ поседују способност идентификовања, обраде, трансформисања, ширења и коришћења информација како би се изградило и применило знање; људима који су способни да стварају нова знања у процесу свакодневног рада; људима способнима да буду „радници знања“ (Drucker, 1995).

Доживотно учење се у извештају европске комисије „Према друштвима знања“ (*Towards Knowledge Societies*, 2005), разумева као предуслов развоја схваћеног у терминима адаптивности и аутономије и представља средство за осигурање дељења и протока знања широм света, обухватајући истовремено три нивоа развоја: (1) *персонални и културни развој* који се односи на значење које појединац даје властитом животу; (2) *социјални развој*, који се односи на улогу појединца у заједници, грађанству, политичкој партиципацији и у заједничком животу; (3) *професионални развој*, који се односи на постојан квалитет запошљивости и његову повезаност са производњом, задовољством у раду и материјалном добити. Притом се наглашава да треба водити рачуна да економска и професионална димензија доживотног учења не маргинализују интересе појединца и његово настојање да учи у сврху персоналног самоиспуњења (UNESCO World Report, 2005).

⁴ Крајем деведесетих година прошлог века појам „доживотно учење“ замењује се појмом „доживотно образовање“, чиме се жели нагласити значај *процеса учења током читавог живота* – од најмлађих дечјих дана, преко учења у формалним окружењима (школе, факултети и институције за образовање одраслих), до животног разноврсног учења у информалном окружењу породичног дома, шире радне и културне заједнице.

⁵ За активно учествовање у друштву и економији знања сваком појединцу поред основних вештина писмености и рачунања, неопходне су информатичке вештине, знање страних језика, технолошка култура, предузетништво, различите интерперсоналне и грађанске компетенције, те културолошка експресија. Ове „кључне компетенције“ писмености новог доба, треба да омогуће појединцу размевање природних и друштвених процеса, те критички однос према њима, успешну комуникацију и сарадњу у мултикултурном друштву, предузетничко понашање и трајно учење (Pastuović, 2006: 433).

Професионалне компетенције „радника знања“ и наставничка/васпитачка професија

Које су то професионалне компетенције потребне за рад у неизвесној и променљивој средини? Какве ставове и вредности, знања, вештине и способности треба да развије појединац како се не би доводио у питање квалитет његовог професионалног деловања? Које компетенције представљају захтев за професионално деловање у друштву знања? Шта се очекује од „радника знања“?

Од професионално компетентне особе у постмодерном друштву очекује се креативан однос према обављању професионалних задатака. Очекује се да их она посматра као проблеме које је могуће решити на више начина, узимајући у обзир елементе из окружења. Она мора да буде способна да анализира више комплексних варијабли, да предвиђа и иновира. Квалитет професионалних решења таквог „радника знања“ очекује се да представља више одраз његове иновативности него адаптивности. Професионално компетентна особа треба да је спремна да: мења радно окружење, доринноси не само индивидуално, већ и да се укључи у тимски рад, да буде кооперативна, размењује различите идеје, као и да разматра контраверзе унутар њих (Ђуришић-Бојановић, 2007: 216). Дакле, од „радника знања“ очекује се да прихвата и истражује вишеструке улоге унутар „заједнице учења“, постављајући својом отвореношћу за ново и другачије, темељ друштву знања.

Колико су представљене професионалне компетенције у складу са онима које традиционално одликују наставнике/васпитаче? Како се са захтевом изграђивања „заједнице која учи“ носе наставници/васпитачи који су до недавно третирани као „пасивни потошачи и апликатори експертских знања“, чија је доминантна улога била „представник и посредник друштвеног ауторитета“, „медијатор друштвених вредности и преносилац туђих замисли“? Како практичари разумеју савремена законска и стратегијска документа којима се настоје успоставити описани процеси? На који начин се са променама носе наставници/васпитачи који иза себе имају значајно радно искуство, које се данас све мање може дословно применити?

Наиме, од данашњих образовних установа свих нивоа, очекује се да делују на принципима „заједница које уче“. Пре свега, захтева се њихова снажна укљученост у ширу заједницу и непосредно окружење и изразита спремност свих актера у васпитно-образовном процесу да свакодневно испробавају нове улоге у процесима учења. Отварањем образованих установа битно се мењају улоге наставника/васпитача. Они више не могу бити доследни реализатори задатих решења већ *постају посредници програмских идеја*, које се конкретизују у складу

са потребама и животним искуством деце, младих, колега са којима сарађују, родитеља и других заинтересованих из ширег окружења. Они креирају услове за рад и живот у заједници, бирају и пажљиво моделују властите професионалне технике и стратегије рада, перманентно прате, посматрају и процењују напредовање и развој деце/ученика, односно васпитне групе/разреда, уз континуирану самоевалуацију у циљу планирања властитог професионалног раста и унапређивања квалитета васпитно-образовног процеса. Наставник/васпитач креира прилике за дечју активну партиципацију у сагледавању и откривању стварности, односа међу људима, појавама, преиспитивању властитих могућности, не нудећи готове одговоре и заокружене предлоге (Novović, 2010: 112). Он је истовремено специјалиста за дечји развој, креатор средине за учење, планер курикулума, евалуатор, посредник и модел, партнер породице, тимски лидер и сарадник.

Дакле, савремене улоге наставника/васпитача су вишеструке и вишеслојне. Јасно је да се за њих професионалци не могу припремати искључиво иницијалним образовањем, посебно не традиционално конципираним у којем се пасивно и независно стичу теоријска знања и практичне вештине. Рутинско обављање и понављање већ обављених активности применом разрађених процедура и проверених стратегија није довољан предуслов за професионални развој наставника/васпитача. Наиме, савремени наставник/васпитач у васпитно-образовном процесу не обавља и не понавља дословно одређени склоп радњи за које је претходно добро обучен и увежбан, већ обављајући сопствени посао креира, конструише и производи нова знања о сопственој пракси и за сопствену праксу јер их у њу повратно уграђује чиме мења истовремено и властити рад и себе сама (Hebib, 2008: 56). Тиме практичар у новије доба постаје и стратег и критичар, који стално промишља свој посао, који континуирано учи, а не само примењује знања стечена у процесу формалног образовања и усавршавања. Поставља се оправдано питање колико су наставници/васпитачи осопособљени за овакав приступ професионалним задацима? Како осмислити и организовати образовање и континуирано учење наставника/васпитача за нове улоге?

Јачање професионалних компетенција наставника/васпитача

Последњих година се интензивно трага за оптималним стратегијама образовања и усавршавања наставника/васпитача. Пажљиво се анализирају различита искуства земаља ЕУ, нарочито оних које последњих година предњаче у оствареним резултатима на интернационалним тестирањима различитих нивоа образовања. Релевантни ев-

ропски документи⁶ који се баве компетенцијама и квалификацијама⁷ наставника/васпитача новог доба, наглашавају њихову кључну улогу на свим нивоима васпитања и образовања, од предшколског, преко основне и средње школе, до високих школа и универзитета. Основни услов за активно учење у изазовима изграђивања динамичног друштва знања – подвлаче поменути извори – остварују само високо квалификовани професионалци оспособљени за доживотно учење и отворени за истраживање свакодневног васпитно-образовног процеса и стварање нових знања.

Висока стручна спрема, уз могућност наставка студија на последипломском нивоу кроз тростепени циклус, постаје опште прихваћен концепт савременог наставничког/васпитачког образовања.⁸ Иницијалним образовањем започиње процес континуираног *професионалног развоја* наставника/васпитача, који се наставља приправништвом, те учењем кроз сопствену праксу уз различите облике формалног и неформалног усавршавања, и подразумева напредовање у звању као исходу свеукупног учења.

Програме савременог иницијалног образовања наставника/васпитача, као и њиховог усавршавања према поменутиим документима, потребно је заснивати мултидисциплинарно и усмеравати ка стицању кључних компетенција за: 1. *рад с информацијама, технологијама и знањем*; 2. *рад са људима* – децом, сарадницима и осталим партнерима у образовању; 3. *рад у друштву и с друштвом*, на локалном,

⁶ Међу документима европских образовних политика, у чијем фокусу су компетенције професионалаца, који делују на различитим нивоима образовних система у улози наставника (*teacher*), као најзначајнији издвајају се: *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications* (European Commission, 2005), *Shared 'Dublin' descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle, and Third Cycle, Awards* (Joint Quality Initiative Informal Group, 2004), *Tuning Educational Structures in Europe* (Tuning 2, 2005), *The European Qualifications Framework for Lifelong Learning* (European Commission, 2005), *Improving the Quality of Teacher Education* (Commission of the European Communities, 2007), *Teacher Education in Europe: An ETUCE Policy Paper* (European Trade Union Committee for Education, 2008).

⁷ Образовање усмерено на развој компетенција представља систем који има за циљ *развој стручних компетенција и квалификација* потребних привреди који је заснован на њеним стандардима и захтевима. Структуру тог система, поред институција за образовање, чине и институције и механизми за развој и успостављање стандарда рада, развој стандарда програма образовања и обуке, успостављање система акредитације и сертификације програма, институција и стручних квалификација (Despotović, 2008: 44).

⁸ Прикључивање курикулума за образовање васпитача академском нивоу (универзитетском миљеу), недвосмислено значи *признавање васпитачке професије као равне осталима* које организују рад у савременим васпитно-образовним установама.

регионалном, националном, европском и ширем глобалном нивоу (European Commission, 2005).

У обликовању курикулума за образовање наставника/васпитача, кључне компетенције разрађују се кроз неколико *области компетентности*: (1) познавање садржаја; (2) знања о карактеристикама и развојним потребама деце и ученика; (3) знања о процесу програмирања и актуелним програмима; (4) педагошка знања и дидактичко-методичке вештине; (5) оспособљеност за истраживање, као и (6) за социјалну и културну димензију образовања. Као мета-компетенција у односу на представљене, Европска комисија издваја (7) способност наставника/васпитача за рефлексiju о процесима учења (Рајовић, 2008: 252). Такође се истиче да је програме иницијалног образовања и усавршавања наставника/васпитача пожељно обогатити подручјима као што су: рад са децом са посебним потребама, мултикултуралност, примена информационо-комуникацијске технологије, темама из области личног и социјалног развоја, грађанског васпитања, те здравља, сигурности и заштите животне средине.

Како би се овладало наведеним компетенцијама потребно је да савремени наставник/васпитач стиче знања и вештине на другачији начин током иницијаног образовања. Насупрот досадашњег еkleктичког повезивања теорије (*знања о проблемима*) и праксе (*знања како деловати*), истиче се *захтев за њиховим интегрисањем* (Radulović, 2008: 234). Међутим, на свим високим школама и факултетима који припремају наставнике/васпитаче још увек доминирају покушаји традиционалног комбиновања теорије и праксе, тј. два типа образовања, с тим да је акценат струковних студија на *знањима како*, док академске студије фаворизују *знања о*.

Превазилажење јаза између теорије и праксе, односно мишљења и деловања наставника/васпитача, види се у превладавању његове пасивне улоге у откривању знања и одбацивању техницизма у његовој примени. Захтева се другачија епистемологија која подразумева да се до сазнања долази кроз стално преиспитивање и теорије и праксе, кроз процес који се најбоље може представити као спирала у којој се смењују акција и рефлексija о њој, при чему наставник/васпитач има улогу истраживача сопствене праксе, који на основу искуствених и теоријских знања развија сопствену праксу и теорију о њој (исто: 236). Све чешће се наглашава значај начина на који наставник/васпитач разуме теоријско знање, његовог искуства и начина суђења и разрада различитих користи теорије за практично деловање који не представљају давање рецепата. Истиче се да теорија помаже наставнику/васпитачу да своју праксу види из више перспектива и своје

проблеме сагледа као контекстуалне и не само његове личне. Теорија на извештајан начин замењује саговорника, изазива упитаност и сумњу у уобичајене начине деловања, нуди тему за разговор са колегама.

Иако постоји општа сагласност да важну компетенцију наставника/васпитача за друштво знања представља оспособљеност за рефлексивну праксу, остаје отворено питање домета различитих концепата рефлексije. Током година издвојила су се три концепта рефлексije: први се односи на техничку апликацију, други на базичне претпоставке које се налазе у основи конкретне акције, а трећи представља критичку рефлексiju моралних и етичких питања у односу на социјалну, политичку и економску реалност образовне праксе (Villegas-Reimers према Milutinović, 2009).

Први концепт индивидуалне рефлексije властитих теорија и праксе или „рефлексija о акцији“ укључује аналитички поступак примене научног метода у решавању практичних педагошких проблема како га је још својевремено Дјуи одредио – рефлектовати значи наћи решење кроз поступак јасног дефинисања проблема, постављања хипотеза, провере у пракси и евалуације. Други концепт рефлексije израста стварањем заједнице професионалаца који кроз размену и сарадњу успостављају принципе и норме добре праксе или „рефлексije у акцији“. Овај концепт разматра практично деловање наставника/васпитача, али и омогућава освешћивање личних педагошких ставова и вредности које стоје у основи такве праксе (кроз акционо истраживање). Циљ ове рефлексije јесте промена у начину на који наставник/васпитач разуме и интерпретира своју праксу, с једне, али и промена саме праксе, с друге стране (Вујисић-Живковић, 2007: 250).

Концепт критичког рефлексивног практичара има за циљ да оспособи наставника/васпитача за разумевање властите професионалне делатности из перспективе циљева образовања, социјалних и економских ограничења и односа моћи у које је професија смештена. Развијен кохерентан систем ставова о циљевима и васпитно-образовном процесу обезбеђује наставнику/васпитачу стабилност и оријентацију, разумевање себе у односу на одлуке које доноси и праксу коју примењује. У том смислу рефлексija се односи на умешност да се обелодане властите персоналне теорије тако да се могу испитати, поредити са јавним теоријама, а потом потврдити или реконструирати. Наведени процеси представљају основу трансформације наставника/васпитача из улоге рутинског техничара, који подчињава своје ставове званичним и незваничним прописима и захтевима чекајући на директиве, у улогу одговорног професионалца који има утицај на

обликовање васпитно-образовног процеса, али и сноси одговорност за његове ефекте (Milutinović, 2009).

Иако сви поменути нивои представљају важан услов освешћивања професионалаца као „радника знања“, у нашим условима наставници/васпитачи сматрају да је изградња педагошких теорија задатак „високе науке“ и да васпитно-образовне установе (школе и вртићи) нису научно-истраживачки институти. Такође, истраживања показују да се наставници/васпитачи још увек ослањају на управу васпитно-образовне установе, Министарство или државу као кључне чиниоце који могу довести до промена, те да ретко преузимају иницијативу (Станковић-Ђорђевић, 2004: 481). С друге стране, показује се да будући наставници/васпитачи и даље иницијално образовање напуштају са ставом да је искуство практичног рада најбољи учитељ. Чак и када се од њих тражи да покажу критички однос, да овладају процедуром систематске рефлексивне (формулисање проблема, постављање хипотеза, примена решења, евалуација), мали број се опредељује да истраживачки приступ примењују у свом раду, јер су током иницијалног образовања усвојили веровање да пракса представља примену теоријско-научних знања⁹ (Вујисић-Живковић, 2007: 250).

Отуда значајан позитиван искорак представља примена истраживачког приступа већ током базичног професионалног образовања, односно наставничких/васпитачких студија, које примењују поједине скандинавске земље¹⁰. Како би будући васпитач постао професионалац, нужно је да знања стиче кроз сопствено искуство у пракси, да учи од

⁹ Према анализи Катедре за предшколску педагогију Филозофског факултета у Београду, којом је обухваћено 127 радова васпитача из предшколских установа Србије, пријављених за шеснаесте сусрете „Васпитачи васпитачима“, најмање је оних који су резултат истраживања усмерених на преиспитивање сопственог рада и личних афинитета васпитача. Највише су заступљени радови који су иницирани као вид „провере теоријских поставки, реализације програма, имплементације програма обуке или као вид екстерне евалуације. У таквим радовима циљеви истраживања су доминантно циљеви у односу на друге, пре свега децу, и у незнатном броју примена програма обуке. Процесна димензија истраживања испољава се углавном кроз: планирање сведено на унапред испланиране активности или одсуство плана; нема развојности већ самопримена појединачних активности; нема проблематизовања ни интегрисања јер су активности једнократно примењене. Документовање је у функцији репрезентације, а евалуације нема или је сведена на субјективну процену. Препозната добит у овом моделу се своди на пројектовану добит, изједначеност са циљем или псеудо добит“ (*Izveštaj o analizi istraživanja vaspitača*, 2011: 11).

¹⁰ У Шведској је будућим васпитачима током иницијалног образовања омогућено да уче кроз истраживање васпитно-образовне праксе. Студенти бораве у вртићима и прикуљају податке, документују своја запажања, те их представљају својој студијској

деце и заједно са децом, освешћујући на тај начин и сопствени развој. Јачањем истраживачких компетенција будући наставници/васпитачи добијају прилику да стасавају у „теоретичаре у акцији“ или „теоријске практичаре“, који своје теорије свакодневно користе у пракси и у пракси их мењају, надопуњују, граде и трансформишу у складу са динамичком повратном информацијом из свакодневне акције.

За освајање ове позиције наставницима/васпитачима који су већ у пракси, потребна је стручна подршка и помоћ, како би се издигли из свакодневне рутине откривајући смисао у ономе што чине. Потребно је охрабрити их за улазак у процес претварања праксе која се догађа у (властиту) теорију, која као таква може постати видљива и другима, и прерасти у предмет заједничких расправа и провера у пракси. Но како се каже у *Анализи*: „бити истраживач сопствене праксе није питање само личне спремности, нити само одговорности васпитача. То је дуготрајан процес који подразумева подршку васпитачима кроз одговарајућу политику професионалног развоја, подршку у непосредном радном окружењу, повезивање са образовним и научним институцијама и спремност свих да кроз тај процес учимо шта значи бити истраживач и изграђујемо се као истраживачи“ (*Izveštaj o analizi istraživanja vaspitača*, 2011: 12).

* * *

Актуелне промене у разумевању наставничке/васпитачке професије последица су другачијег разумевања процеса учења и образовања, који чине окосницу индивидуалног и друштвеног развоја. Нови приступ образовање одређује као динамичан, отворен и трајан процес који може бити вођен искључиво од стране „радника знања“ осетљивих на промене у окружењу, способних да откривају, испробавају нова знања и трансформишу их у свакодневној васпитно-образовној пракси. У том контексту јачање истраживачког приступа у пракси води оснаживању и најнепосреднијем професионалном развоју наставника/васпитача. Континуирани професионални развој (заснован на учењу путем преиспитивања и мењања праксе сопственог рада, сталног самоувида и процене сопствених знања, ставова, професионалних уверења), освешћује одговорне актере друштва знања који у васпитно-образовном процесу могу истовремено деловати аутономно и у складу са тимским начелима рада доприносећи развоју заједнице која учи.

групи, која заједничким расправама ствара нова разумевања праксе, као и нова знања о појавама које су предмет њиховог интересовања.

ЛИТЕРАТУРА

- Despotović, M. (2008). *Образовање усмерено на компетенције – импликације за развој курикулума. Образовање и учење претпоставке еврoских интеграција* (35-49). Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогiju и андрагогiju.
- Dickinson, D. (2000). *Perspectives on Educational Change*. New York: Penguin Books.
- Drucker, P. F. (1995). *Postkapitalističko društvo*. Београд: Grmeč – Привредни преглед.
- European Commission: Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*.
http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf
- Hebib, E. (2008). *Професионална аутономија и професионални развој наставника. Образовање и учење претпоставке еврoских интеграција* (51-63). Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогiju и андрагогiju.
- Izveštaj o analizi istraživanja vaspitača* (2011). Катедра за предшколску педагогiju Оделjenja за педагогiju Филозофског факултета у Београду, Savez Udruženja vaspitača Србије. Доступно на <http://www.savez-vaspitaca.org.rs>
- Milutinović, J. (2009). Теорија, образовна пракса и професионални развој наставника, *Еврoске димензије промена образовног система у Србији – књига 5* (37-54). Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за педагогiju.
- Novović, T. (2010). Предшколство у контексту болонских промена. *Sociološka luča*, Vol.4, br.1, 106-122.
- Pastuović, N. (2006). Како до друштва које учи. *Одgoјне зnanosti*, Vol. 8, br.2, 421-441.
- Radulović, L. (2008). *Образовање наставника: заједнички проблеми и наше специфичности. Образовање и учење претпоставке еврoских интеграција* (231-243). Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогiju и андрагогiju.
- Rajović, V. (2008). Проблеми компетентности наставника за инклузивно образовање ка европском контексту развијања компетенција наставника за инклузивно образовање. *Образовање и учење претпоставке еврoских интеграција* (245-258). Београд: Универзитет у Београду, Филозофски факултет, Институт за педагогiju и андрагогiju.
- UNESCO World Report (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.
- Вујисић-Живковић, Н. (2007). Спремност за промене: нове компетенције за друштво знања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, бр. 2, 243-258.
- Ђуришић-Бојановић, М. (2007). Спремност за промене: нове компетенције за друштво знања. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 39, бр. 2, 211-224.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2004). Вредносне оријентације и ставови васпитача према позиву и улози предшколских установа. *Педагошка стварност*, 50, бр. 5-6, 467-484.

Jasmina Klemenović

RECONCEPTUALIZATION OF THE TEACHING PROFESSION IN THE CONTEXT OF THE KNOWLEDGE SOCIETY

Summary

The article centers on the fact that the modern Europe associates its industrial and social development, as well as the development of (self)aware and responsible individuals, with the context of the knowledge society. At the same time, “the universal approach to knowledge” and the building of “communities which learn” are seen as the pillars of transition towards the true knowledge society which can then open up new possibilities for humanizing the process of globalization. A successful strategy for creating a knowledge society is based on raising the general level of education of a country’s whole population and expanding access to continuous learning and acquiring new knowledge throughout life, i.e. lifelong learning. Several questions open up: In the changes described, what is the role of carriers of the process of education? What knowledge, skills and abilities do teachers need to master, since they are considered key players in the transition process? The conclusion is that graduation is a precondition for participating in the creation of the educational process seen in the light of modern times, but also that continual professional development (based on learning through questioning and changing the practices of one’s own work, constant self-analysis and the assessment of one’s own knowledge, attitudes and professional beliefs) is the basis of progress and development of a learning community.

Key words: knowledge society, competences of modern teacher, lifelong learning, learning community, professional development.

Јасмина Арсенијевић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Милица Андевски

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду
Одсек за педагогију

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА ЗА УПОТРЕБУ НОВИХ МЕДИЈА И ТЕХНОЛОГИЈА¹

САЖЕТАК: Нови, дигитализовани медији (превасходно Интернет) и информационо-комуникационе технологије, експоненцијалном пенетрацијом у све области људске делатности, неминовно су закуцале и на врата предшколског васпитања и образовања. Ова прва карика у ланцу образовања, тако мора постати темељ и припрема за технолошку и медијску писменост нових генерација. Даље, на све нивое образовања уведе се нове информационо-комуникационе технологије и медији, не само у педагошком смислу, већ и као ненаставна, логистичка и административна подршка. Све ове околности постављају нове захтеве пред васпитаче: изградња и јачање компетенција за употребу нових медија и технологија. У овом раду биће приказане околности које недвосмислено указују на ове захтеве као и правци и основи изградње датих компетенција.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: нови медији, информационо-комуникационе технологије, предшколско образовање, васпитач, компетенције.

1. Увод

Последњих година, експоненцијални развој нових, превасходно информатичких и комуникационих технологија (у даљем тексту ИКТ) и све значајније присуство Интернета у свакодневном животу, резултовало је стварање новог термина који преокупира социо-психолошку, друштвено-политичку, економску и технолошку стручну и ширу јавност: термин „нови медији”. Појава нових медија означава технолошку револуцију преношења медија и културе на облике комуникације и продукције асистиране рачунарима. Под новим ме-

* minarpane@open.telekom.rs

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

¹ Рад је настао као резултат истраживања у оквиру Пројекта Дигиталне медијске технологије и друштвено-образовне промене (Пројекат бр. 47020), који се реализује уз финансијску подршку Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије за период 2011-2014.

дијима се подразумевају врсте дигитализованих медија: дигитални текстови, видео, слике, звук и виртуелне просторне конструкције. Популаризација употребе овог термина резултовала је да се данас најчешће под њим сматрају Интернет, веб презентације, мултимедија, видео игре и виртуелна реалност.

Нови медији и друге информационо-комуникационе технологије имају епохалан утицај на развој модерне цивилизације. Продирнући у сваки део људског живота и рада, ИКТ не заобилази ни образовни систем: од предшколског до високог образовања, мењајући не само природу образовног процеса, већ и организацију образовне делатности (Арсенијевић, Пражић, Андевски, 2011). ИКТ утиче на многе аспекте дечјег живота (велике већине деце), а овај утицај ће неминовно постајати све већи како се у информатичком добу (или, тзв. добу знања) јављају и одрастају нове генерације. Деца се стога морају припремити и упутити за употребу нових медија и технологија у свим доменима њихове примењивости, а не само за доколицу, као што то у већини случајева бива – уз родитељски надзор, или без њега. Ово захтева увођење нових медија и технологија у образовно окружење, почев од предшколског узраста и последично, јачање и развој компетенција садашњих, а посебно будућих наставника за ове процесе. Компетенције предавача за нове медије и ИКТ, такође су важни за унапређење васпитно-образовног процеса, као моћан алат за припрему, вођење и евалуацију образовног процеса и за административне послове.

Увођење нових медија и технологија у васпитно-образовни рад, неопходан је посебно када се у обзир узму и подаци разних истраживања о употреби ИКТ код деце. Наиме, деца већ са три године и седам месеци су способна да науче да самостално користе рачунар, у степену у којем то задовољава њихове потребе, а са две године и три месеца да овладају тзв. мишомоториком (руковањем мишом). Интересантно је истраживање које је удружење васпитача Београда спровело у 15 београдских предшколских установа 2007. године, којим је обухваћено 1008 родитеља деце од 3 до 7 година. Резултати истраживања утврдили су да 79% испитиване деце има и користи компјутер, да деца од 3 до 6 година просечно проводе око два сата испред рачунара и телевизора и да се код деце од 6 година време уз рачунар нагло повећава (Анђелковић, 2008).

2. Случај Шведске

У Шведској се увођењу нових медија и информационо-комуникационих технологија у све делатности, пришло са пуно ентузијазма и политичке воље (Шеридан, Семјуелсон: Sheridan, Samu-

elsson, 2003). Влада Шведске је, у циљу испуњења својих амбиција да је постави на место светског ИТ лидера (што је и остварила), као приоритет поставила увођење нових медија и ИКТ у образовни систем. Нацрт националних размера под називом „ИТ у школи”, уведен је 1999. године, са циљем да у школи омогући асполутно сваком детету и наставнику приступ Интернету и властиту е-пошту (Шеридан, Семјуелсон: Sheridan, Samuelsson, 2003).

Овај програм добро је прихваћен и од стране образовних установа, које су почеле да користе педагошке софтвере за учење деце најмлађег узраста. Ови софтвери, ипак, захтевају компјутерску опрему високих перформанси. Предшколске установе и основне школе биле су опремљене широким избором ИКТ опреме за учење и за подршку у настави: програмабилни мобилни уређаји, дигитални фотоапарати и видео камере као и високо технолошке играчке. ИКТ опрема користи се за цртање, пуштање музике, играње, учење, писање, играње игара, певање и комуникацију преко Интернета. Нови медији и технологије овде се схватају као свеобухватна функција која олакшава све друге активности. Високо технолошка опремљеност васпитно-образовних установа је резултат тога што је шведско основно образовање и предшколство под јурисдикцијом локалних заједница, које су подржале владин програм и обезбедиле потребна средства.

Све ово пропраћено је развојем ИКТ компетенција наставног особља. Више од половине наставног особља (око 75 хиљада) од предшколског до образовања одраслих, уз помоћ специјално тренираних информатичких консултаната, које је обезбедила влада, похађа бар један вид обуке.

3. Употреба нових медија у предшколству и неопходне компетенције васпитача

На све нивое образовања уводе се нове информационо-комуникационе технологије и медији и то не само у педагошком смислу (различити образовни софтвери и технологије), већ и као ненаставна, логистичка и административна подршка (информациони системи за подршке у одлучивању, просветни картони и портфолија, комуникациони, безбедоносни системи итд). Све ове околности, које не представљају пролазни тренд, већ саставни део будућности предшколског образовања и васпитања, постављају нове захтеве пред васпитаче: изградња и јачање компетенција за употребу нових медија и технологија.

Ове компетенције можемо поделити у две фундаменталне групе: стручне и педагошко-методичке, аналогно општим доменима примене

нових технологија и медија у образовању. Стручне ИКТ компетенције су оне компетенције васпитача које обухватају знања и способности које су потребне у непосредној употреби ових технологија у настави или ваннастави као и њихове домене примене. Педагошко-методичке компетенције су оне које омогућују васпитачу да на адекватан начин употребљава нове медије и технологије у раду са децом, као помагало у настави и као предмет учења. Нови медији и ИКТ својом применом из корена могу променити систем и дизајн васпитно-образовног (ВО) рада, те су за њихову правилну примену потребна педагошка знања за рад са децом у таквим условима, као и познавање методика њиховог коришћења.

3.1. Стручне компетенције васпитача за употребу нових медија и информационо-комуникационих технологија

Нови медији и ИКТ имају широку примену у васпитно-образовним установама, па и у опису посла васпитача. У развијеним земљама очекује се овладавање нових технологија од стране васпитача, не само у васпитно-образовном процесу, већ и у административном сегменту њиховог рада. Ту је коришћење различитих информационих система за аутоматско обрађивање, чување и сортирање релевантних информација за ВО установе (пре свега информације о деци: место рођења, боравка, подаци о родитељима или старатељима, контакт телефони, здравствени историјат, посебне потребе, итд), као и све шира употреба менаџмент информационих система, тзв МИС, као информационих система за подршку управљању (Арсенијевић, 2009). Даље, учешће у конципирању и ажурирању веб сајта ВО установе се неретко очекује од главних васпитача. Главни васпитачи су често укључени у информатички тим за информисање родитеља и локалне средине о актуелним активностима које се реализују у установи.

Нови медији у предшколском образовању најчешће буде асоцијације везане за нове образовне интерактивне програме. Ту су нове образовне технологије, отворени интерактивни софтвери за предшколски узраст, интерактивне табле и друге технологије за чување и репродукцију дигиталних сигнала. Осим тога, нови медији и ИКТ у васпитно-образовним установама подразумевању коришћење многих хардверских компоненти (штампач, скенери, камере итд). Како васпитачи буду развијали своја знања о употреби различитих технологија и пропратне хардверске опреме и о програмима који се могу користити за рад са децом, тако ће стећи више сигурности у раду, проширити видике о могућностима нових медија и информационо-

комуникационих технологија и повећати креативност у њиховој примени у свакодневном васпитно-образовном раду.

3.2. Педагошко-методичке компетенције васпитача за употребу нових медија и информационо-комуникационих технологија

Начини увођења нових медија и ИКТ у васпитно-образовни рад са најмлађом децом морају се пажљиво размотрити. Ове технологије су алати за учење који треба да се интегришу у све области курикулума и програме у којима централну фигуру имају деца. Нови медији и ИКТ треба да буду подршка деци у решавању проблема, проналажењу и меморисању информација и есплицирању властитих идеја и мисли.

Деца нижег узраста – од три до пет година, често и кратко користе рачунар, да би се потом заинтересовала за друге активности. Деца су у овом добу генерално више заинтересована, а мање фрустрирана коришћењем рачунара од одраслих, а најбољи начин употребе рачунара јесте под мониторингом васпитача (Клементс, Настаси: Clements, Nastasi, 1993). За ово доба сврха нових технологија и медија није у креирању неког готовог производа, већ у њиховој распрострањености употребе и могућности истраживања и експериментисања (Дејвисон, Раит: Davidson, Wright, 1994). Улога васпитача јесте у креирању окружења у коме се нове технологије користе за истраживање и подстицај.

Који год методи и технике најбоље одговарају планираним активностима, некада су ИКТ најбољи алат за ту врсту посла, а некада не; тајна је знати разлику. Нови медији и информационо-комуникационе технологије су моћни алати, који су, као и све друге технологије, најефективнији када се користе као саставни део процеса рада. Ово укључује:

- увођење ових технологија у учионицу,
- њихово коришћење као део и подршка курикулуму,
- њихова примена за решавање стварних проблема и циљева (Дејвис, Шаде: Davis, Shade, 1999).

Технологија је алат који може да омогући нови начин да деца уче и стварају представе о појмовима у животу. Ове технологије треба да се користе као средство за рад, које деци и одраслима пружа могућност да „стварају, комбинују, прерађују своје идеје, поновно им се враћају и приказују другима” (Прибишев Белеслин, 2007). Технологија се може користити на развојно примерен начин за децу, а може се користити и погрешно, као и сваки други алат. Када се адекватно користи од стране компетентних васпитача, технологија мо-

же да подржи, прошири и унапреди учење отварајући нове, до тада неоствариве могућности. Компетенција васпитача се највећим делом манифестује у познавају равнотеже, баланса: знати како спојити здраво детињство са могућностима које нуди технологија.

Образовни софтвери могу да буду веома позитивни ако су примерени дејим способностима и конкретној намери ВО рада. Са друге стране, примена нових медија и ИКТ у васпитно-образовној пракси треба да буде усмерена у развијању општих дејих вештина потребних за самосталну примену ове технологије прилагођене њиховом узрасту. Васпитачи треба да стекну вештину примене ове технологије у дидактичке сврхе у свакодневном васпитно-образовном раду (да је повезују са другим областима, циљевима и задацима ВО рада). Васпитачи ипак не треба да упадну у замку претераног коришћења образовних софтвера само у циљу усвајања садржаја (конкретно учење математике, природе, друштва и сл.) (Брукер: Brooker, 2003; Клементс, Сарама: Clements, Sarama, 2002; Џоунс: Jones, 2003, Лонг: Leung, 2003), нити у информатичкој обуци деце, већ нагласак треба да буде на примени и интеграцији ове технологије у свакодневном васпитно-образовном раду.

Информатичке вештине и знања које дете стиче у ВО установи стога не треба да представљају циљ, већ последицу употребе нових технологија за остваривање различитих васпитно-образовних циљева.

Усвајање вештина и знања употребе нових медија и информационо-комуникационих технологија од стане, деце остварује се као логична последица процеса у којем се ова технологија користи као дидактичко и средство изражавања, креативног стварања, подстицања на друге активности и сл. Ово захтева поимање примене и интеграције информационе технологије у социјалном контексту, где она представља покретача, сублиматора и каталилизатора социјалних интеракција деце, васпитача, породице и друштвене заједнице. За то су потребни тзв. отворени програми где деца могу да истражују, стварају и да се изражавају, као што су KidPix, Kidspiration and PowerPoint (Траверс: Travers, 2001). У овом типу апликација повећавају се достигнућа деце и охрабрују позитивне друштвене интеракције, кооперативно учење и конкретне вештине (Клементс, Сарама: Clements, Sarama, 2002).

Компетенције васпитача за употребу нових медија и технологија се тако одражава и у способности да изаберу ону која је адекватна развоју деце и која подржава претходно дефинисане циљеве учења. Осим тога, они морају бити способни у коришћењу технологије за планирање активности за учење, конципирању потребних материјала,

за посматрање, процењивање и документовање развоја деце, као и да релевантне активности саопштавају и поделе са породицом.

Примереност нових технологија развоју деце подразумева да оне буду конзистентне начину на који деца уче и развијају се, да подржавају и унапређују курикулум. Такве технологије су:

- отворене и омогућују активно учење,
- укључују многа чула (слух, вид, додир),
- контролисана су децом и дозвољавају им да истражују без страха од грешака,
- одговарају на дечја истраживања охрабрујући их да продуже,
- базирају се и надограђују на оно што деца већ знају,
- примењују се на реалне проблеме из живота,
- охрабрују есплицирање дечјих идеја, мисли и искуственог знања (Дејвидсон, Врајт: Davidson, Wright, 1994; Дејвис, Шаде: Davis, Shade, 1994).

Ове технологије, правилно интегрисане у васпитно-образовни рад, служе као подршка читању, писању и усменој комуникацији, посебно учењу изражавања код деце, на начин који њима може бити интересантан. Могу се, на пример, користити софтвери за слушање прича са текстом на екрану, који по завршетку приче приказују слике са представљеним догађајима из ових прича, како би их деца својим речима препричавала.

На основу свега изложеног можемо закључити да примена и интеграција нових медија и технологија у васпитно-образовни рад треба да резултује:

- подизањем квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада,
- позитивним утицајем на све области дечјег развоја и
- развојем медијске писмености (Арсенијевић, Андевски, 2010: 146) и културе деце.

Међународно друштво за технологију у образовању је 2000. године поставило шест стандарда технолошких способности наставника (Исте: Iste 2000). Ови стандарди наглашавају да наставно особље не треба само да поседује стручна знања за коришћење нових технологија, већ и да буде способно да дизајнира окружење за учење путем тих технологија и води курикулум који се на исте ослања. Увођење технологије у курикулум захтева пуно вештине, искуства, времена и подршке, а често захтева и радикалне измене у стратегијама васпитно-образовног рада. Да би конципирали и увели интегрисан и примерен спој курикулума и технологије, васпитачи морају да са-

владају опширне тренинге и праксу (Барбуто: Barbuto и сарадници, 2003).

4. Закључак

На све нивое образовања уводе се нове информационо-комуникационе технологије и медији и то не само у педагошком смислу (различити образовни софтвери и технологије), већ и као ненаставна, логистичка и административна подршка (информациони системи за подршке у одлучивању, просветни картони и портфолија, комуникациони, безбедоносни системи итд). Ове околности, које не представљају пролазни тренд, већ саставни део будућности предшколског образовања и васпитања, постављају нове захтеве пред васпитаче: изградња и јачање компетенција за употребу нових медија и технологија.

Пред васпитаче, као и пред све друге раднике знања (Дракер: Draker, 1959), постављају се захтеви за овим компетенцијама за употребу нових медија и информационо-комуникационих технологија. Доба знања поставља све више стандарде и у погледу знања и вештина свршених ученика, па тако васпитачи, као централне фигуре у првој карици у ланцу образовања и васпитања, треба будућим генерацијама да пружи темеље информатичке и медијске писмености.

Са друге стране, разлика између оних који подучавају и оних који уче, данас постаје све већа. Социјалне разлике, разлике у годинама и у изложености новим медијима, праве јаз између оних који раде у образовању и треба да упућују младе у свет нових медија и оних који се рађају у свету у коме нови медији јесу саставни део живота. Стога је од непроцењиве важности да се васпитачи и сво наставно особље свих нивоа образовања, континуирано едукује и постане свесно и осетљиво на разлике у компетенцијама за нове медије.

У овом раду приказане су околности које недвосмислено указују на захтеве за новим компетенцијама васпитача као и правци и основи изградње истих. Оно што, закључно можемо истаћи, јесте специфичност правца развоја ових ИКТ компетенција. Осим потребних стручних вештина васпитача за употребу нових медија и технологија, њихово интегрисање у свакодневни васпитно-образовни рад заправо мења начин подучавања. Употреба нових медија мења услове у којима се примањује педагошка пракса. Стога је много већи изазов развој педагошко-методичких компетенција васпитача.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). „Информациона технологија у предшколском васпитању и образовању”. *Зборник радова научно-стручног скупа Техника и информатика у образовању – ТИО’08*. Технички факултет Чачак. 64-71.
- Арсенијевић, Ј. (2009). „Информациони системи као подршка управљању образовањем“. *17. Интердисциплинарни међународни симпозијум Екологија, спорт, физичка активности и здравље младих*. Нови Сад. Србија.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2010). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Висока школа за образовање васпитача у Кикинди и Филозофски факултет у Новом Саду. Нови Сад. 146.
- Арсенијевић, Ј., Pražić, Ј., Andevski, М. (2011). Knowledge Sharing Information Systems In Education. *Proceedings of the International Technology, Education and Development Conference*. Valencia. Spain.
- Barbuto, L. М. и сарадници (2003). The Role of the Teacher in Scaffolding Children’s Interactions in a Technological Environment: How a Technology Project is Transforming Preschool Teacher Practices in Urban Schools. <citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.153> 19.03.2011.
- Brooker, L. (2003). Integrating New Technologies in UK Classrooms – Lessons for Teachers From Early Years Practitioners, *Childhood Education*, 75 (5), 261-267.
- Clements, D. H., Sarama, J. (2002). „The role of technology in early childhood learning“. *Teaching Children Mathematics*, 8 (6), 340.
- Clements, D. H., Nastasi, В.К. (1993). „Electronic media and early childhood education“. In В. Spodek (Ed.), *Handbook of research on the education of young children* (str. 251-275). New York: Macmillan.
- Davidson, J. Wright, J. L. (1994). „The potential of the microcomputer in the early childhood classroom“. In Wright, J.L., Shade, D.D. (eds.), *Young Children: Active Learning in a Technological Age*. Washington, DC: National Association for the Education of the Young Children, 77-91.
- Davis, B. C., Shade, D. D. (1999). „Integrating technology into the early childhood classroom: The case of literacy learning“. *Information Technology in Childhood Education Annual 1*, 221-254.
- Drucker, P. F. (1959). *Landmarks of Tomorrow: A Report on the New „Post-Modern” World*. New York, Harper Colophon Books.
- Elizabeth R. (2004) Integrating ICTs into the early childhood classroom: Overcoming challenges and celebrating success. <<http://becca.macvtech.com.au/ETL411/ETL411A1.htm>> 10. 04. 2011.
- International Society for Technology in Education (2000). *National Educational Technology Standards (Nets) and Performance Indicators For Teachers*. Canada. <www.iste.org/Libraries/PDFs/NETS_for_Teachers_2000.sflb.ashx> 10. 03. 2011.
- Jones, A. J. (2003). „Infusing ICT use within the early years of elementary education“. IFIP *Proceedings from the Conference Young Children and Learning Technologies*. <<http://crpit.com/confpapers/CRPITV34Jones.pdf>> 09. 10. 2005
- Leung, W. M. (2003). „The shift from a traditional to a digital classroom – Hong Kong kindergartens“. *Childhood Education*. 80 (1), 12-17.

- Прибишев Белесин, Т. (2007). „Неки елементи компјутерског описмењавања на предшколском узрасту“. *Педагошка стварност*, 53 (1-2), 88-98.
- Samuelsson, P. и сарадници (2001). *DATEC – Developmentally Appropriate Technology for Early Childhood: Curriculum Guidance*. <<http://www.ioe.ac.uk/cdl/DATEC/>> 13.02.2011.
- Scoter, J. V., Ellis, D., Railsback, J. (2001). *Technology In Early Childhood Education: Finding the Balance*. Northwest Regional Educational Laboratory. Portland, Oregon. <www.netc.org/earlyconnections/byrequest.pdf> 23. 04. 2011.
- Sheridan, S., Samuelsson, I. P. (2003). „Learning through ICT in Swedish Early Childhood Education from a pedagogical perspective of quality“. *Childhood Education*, 79 (5), 276-282.
- Stephen, C., Plowman, L. (2002). *ICT in Pre-School: A 'Benign Addition'? A review of the literature on ICT in pre-school settings*. Dundee: Learning and Teaching Scotland.
- Travers, J. (2001). „Information and communication technologies (ICT) and early childhood – Barriers and opportunities“. *Our children the future – Conference 2001*.

Jasmina Arsenijević
Milica Andevski

TEACHERS' COMPETENCES FOR THE USE OF NEW MEDIA AND TECHNOLOGIES

Summary

New, digitalized media (above all the Internet) and information and communications technologies which are now exponentially penetrating all the segments of human work, have also come knocking at the door of pre-school education. This first link in the chain of education now needs to provide the basics and preparation for the technological and media literacies of the new generations. Furthermore, new information technologies and media are now being introduced to all the levels of education, not only in the pedagogical sense, but also as non-teaching, logistic and administrative support. All of these circumstances are setting new demands for teachers: they are now expected to build and strengthen their competences for the use of new media and technologies. In this article, we shall point to these circumstances and to the directions and bases for building up the competences mentioned.

Key words: new media, information and communications technologies, preschool education, teacher, competences.

Предраг Јашовић*

Државни универзитет у Новом Пазару

Одсек за књижевност и српски језик

ОРИГИНАЛАНОСТ ДОСИТЕЈЕВОГ ДЕЛА

– поводом прославе 200-годишњице од постављања Доситеја за првог српског министра просвете и помена 200-годишњице од Доситејеве смрти –

САЖЕТАК: У раду истражујемо оригиналност Доситејевог дела. На примерима текста из Доситејевог зборника басни и *Собранија*, истражујемо у којој мери можемо говорити о преводу, слободном преводу, преради и угледању на најзначајније писце оног времена. Налазимо да је у рецепцији Доситејевог дела, дакле у радовима К. Радченка, А. Шерцера, П. Скока, В. Чајкановића, Т. Остојића, М. Стојановића, А. Стојковића, В. Јаварека и других истраживача Доситејевог дела, могуће дати одговор на ово питање. У компаративном кључу налазимо, не само да је могуће равноправно посматрати и оцењивати Доситејево дело, већ је могуће јасно сагледати ауторску, поетичку и стилску другост његовог дела.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Доситеј Обрадовић, оригиналност, басне, Собраније, компаративна метода, рецепција.

Доситеј није крио своје узоре, нити оригиналне предлошке на којима је поникло његово дело. Увек је јасно наглашавао одакле долазе његове идеје, од кога преузима текст, или кога преводи. Пун наслов његовог првог превода гласи: *Слово поучителном господина Георгија Јоакима Цоликофера при реформатов обителству, немецкога предикатора, с немацког језика преведено Доситејем Обрадовићем*. Дакле, рецепцији је одмах јасно са чиме се овде сучељава. Ово је превод дела Георгија Цоликофера (1730-1788), проповедника у Лајпцигу. Ове проповеди су публиковане постхумно (Шерцер, 1898: 173). Исти је случај и са *Баснама* где каже да је басне превео са *различних* језика на славено-српски језик, дакле, Доситеј није скривао да су „његове“ басне превод. Мислећи да је то довољно, он није навео и изворе својих басана, које, вероватно није ни знао. Зато су истраживачи који су се бавили анализом Доситејевих басана наилазили на проблем када је циљ њихове анализе био утврђивање првог извора, или архетекста басне која се нашла у Доситејевом зборнику.

*pjasovic@gmail.com

Користећи компаративну методу истраживачи су дошли до закључка, да ситуација са баснама није најјаснија, јер није било могуће спровести непосредно упоређивање басана, јер су басне у другим зборницима и код других баснописаца имале своје различите изворе. То је довело да истраживачи долазе до различитих закључака, који су често били у супротности са истином, или су били адекватни тек неколицини басана.

Овим питањем први се бавио К. Т. Радченко. Он утврђује да је Доситеј преузео басне од Федра, Лесинга, Ла Фонтена и Езопа. За петнаест басана није нашао изворе (Радченко, 1897: 115-140). То су извори на које је и Доситеј у *Предисловију баснах* упутио (Обрадовић 1961а: 407). Интересовање за проблем утврђивања извора Доситејевих басана није престало са Радченко. Тако је Шерцер одлучио да утврди које су басне Лесингове. Пронашао је двадесет и две басне. Само се 159. не подудара са Радченковим ставом (Шерцер, 1898: 161-189). Петар Скок је изворима Доситејевих басана пришао оригиналнијом методом за разлику од својих претходника. Анализом разних верзија и степеновањем сличности басне је поделио у три групе:

1. басне за које се може рећи да их је преузео од Ла Фонтена,
2. басне којих нема код Езопа, а налазе се код Ла Фонтена и Доситеја,
3. басне које су и код Ла Фонтена и код Доситеја, али их је Доситеј преузео од Езопа или Федра (Скок, 1906/7: 3-20).

Веселин Чајкановић је у пар наврата залазио у ову проблематику.¹ Пратећи редослед басана у књизи, Чајкановић је установио да се Доситејев зборник може поделити на два дела. У првом делу су басне груписане према садржини (басне од 1 до 73 са изузетком 5. басне), у другом делу су басне поређане независно од садржине. Чајкановић сматра да то долази отуда што је Доситеј имао различите изворе. У првом извору басне су биле груписане према садржини, док у другом нису. На основу компаративне анализе, закључио је да је Доситеј као извор имао пред собом Езопове, Федрове и Лесингове басне. Међутим, за Федрове басне има два различита списка.

И Алојз Шмаус је дотакао ову проблематику. Он је покушао да утврди које су Лесингове басне. Његов списак се многоме разликује од свих претходних. Пронашао је 27 басана које припадају Лесингу, од тога 129. 131. 139. и 145. се не помињу у претходним списковима, као што он није на свој списак уврстио басну под бројем 159. „Најновија

¹ *О реду и изворима Доситејевих басана*, СКГ, књ. 26, 1911, стр. 485-490; *О грчким и римским изворима Доситејеве збирке басана*, Годишњица Н. Ч, XXXIII, 1914, стр. 91-131.

и досад најопсежнија расправа о класичним изворима Доситејевих басана“, како каже Ђуро Гавела, „доводи у питање резултате целокупног досадашњег истраживања у том правцу. То је расправа др-а Миливоја Сиронића“ (Обрадовић, 1961а:795). Према мишљењу Сиронића сви његови претходници су направили грешку, јер су пошли од погрешне претпоставке: да је Доситеј тај, који је вршио измене у садржини басана. То долази отуда што су узимали зборнике новијег издања, а не зборнике и оригинале који су настали пре Доситејевог дела. Тек у том случају је могуће утврдити у којој мери је Доситеј исправљао изворе, дописивао и изостављао. Тако је Сиронић закључио да су Доситејеви извори поред Езопа и Федре били и Бабри и Авијан.

Поводећи се за ставовима сличног типа, Скерлић је закључио: „Развијан под свим тим утицајима, Доситеј Обрадовић није постао оригиналан писац“ (Скерлић, 1953: 82). Занимљиво је да многи аутори показују срамежљиву уздржаност кад треба говорити о Доситејевој оригиналности. Тек у назнакама наилазимо на експлиците који казују да је Доситеј при превођењу басана користио „слободан начин превођења“ (Шерцер, 1898: 173). Не обазирјући се на преовлађујуће мишљење истраживача да је „слободно превођење“ одузело од вредности изворника, Сиронић у свом раду примећује да Доситеј није басне преводио од речи до речи, него је нешто изостављао, а понешто додавао. Петар Скок по питању превода басана каже да постоје „*razne verzije* које су *Dositeju mogle poslužiti* као *izvor*“ (Скок, 1906/7: 9). Верзије које су „мogle послужити“ не значи и да су послужиле, као што ће касније показати радови Сиронића и Стојановића. Шмаус је дао најслободнији и најобјективнији закључак. Он сматра да су Доситејеви преводи „врло слободни и претпостављају често праву прераду оригинала; његове главне измене односе се на композицију, стил и тон басне“ (Шмаус, 1936/7: 38). Ово у многоме доказује Доситејеву инвентивну самосвојност и оригиналност његовог зборника.

Кад се говори о Доситејевим баснама, не ретко, поставља се питање узора и извора *наравоученија*. И овде наилазимо на модално-погодбене облике *можда* и *могао* кад се говори о могућим узорима и изворима. Ево шта је сам Доситеј рекао о наравоученијима: „Наука која се налази у наравоученију баснах превелике је ползе важности и пространства, садржавајућим у себи сву моралну философију и висока политическа правила и наставленија. Но преимущество их над свим другим состоји се што оне совршено пристоје како највећим филозофом и политиком, тако и најпростијим сељаном који само читати могу и свој језик разумеду. [...] Придодајући ја к свакој басни пристојнах изјашњенија чрез то намеравам приобникнути младе

умове да се са самим собом мало помало размршавају, разјашњавају и распрострањују, у све што чују или читају скроз да пронику у свачем лажу од истине да распознају, и сврх свачеса паметно и здраво да мисле и суде“ (Обрадовић, 1961а: 407-408).

Тако је Доситеј видео функцију наравоученија. Могућност да њима поучи, покаже и докаже *полезност науке*. Наравоученије је Доситеја учинило оригиналним. Није то било само есејистичко помодарство његовог времена. То је била само форма, као што је басна била само повод за развој наравоученија. Прави узрок је садржан у циљу ради ког су настала сва Доситејева дела – просветити народ и српску јуност. Презентирати народу европске цивилизацијске и научне тековине модерног времена на најпростији и најбржи могући начин.

Као о баснама, и о наравоученијима има много истраживачких радова. Углавном претеже мишљење да су извори наравоученијима највише енглески. Мада Андрија Стојковић наводи да је према мишљењу Остојића извор могао представљати Белград (Стојковић, 1990: 75). Међутим, ево шта уистину каже Остојић: „Поређење текста Доситејева и Белгардовим дало је негативан резултат. Не само да су *наравоученија* другачија него ни текст басана се не подудара. Излази да Доситеј при изради своје књиге није преводио, или приређивао Белградову. Није, колико сам видео, ни пабирчио по њој“ (Остојић, 1911: 203). Највише извора, ја бих рекао – узора, за своја наравоученија Доситеј је могао наћи код Адисона у његовом часопису (*The Spectator*), што је, уосталом, темељном компаративном анализом доказала Вера Јаварек. Што се тиче оних истраживача који су Лесинга рачунали за могући извор наравоученија, мало је вероватно. Лесинг је сматрао да је довољно испричати басну. Читаоцу је препуштао разумевање, тумачење и извлачење поуке: „Испричак тек басну, из које си сам извукао поуку“ (Лесинг, 1955: 11). Разлоге оваквом гномском наравоученију можемо тражити и у квалитету читалачке публике којој се Лесинг обраћао. Доситеј је тек стварао читалачку публику, развијао интелект публике и пружао различите системе логичког мишљења, док је Лесинг имао готову формирану публику.

Сиронић сматра доказаним да је Доситеј поред басана и поуку нашао готову. Међутим, наравоученија, каква су његова, није могао наћи. Он је пронашао поуке, али исказане гномски, или тек инициране. То није задовољило Доситејеву потребу за објашњавањем и разјашњавањем. Зато је постојећи смисао развијао и доказивао састављајући оригинално наравоученије (Сиронић, 1961: 40-107).

Из свега овога, тешко је извести закључак типа: Доситеј је оригиналан или није оригиналан, нарочито ако постојећи извор и

узор ни сам није оригиналан. Доситеј је преводио Езопа, Федра, Абстемијуса, Бабрија, Авијана, Галена, Афтонија, Игњатија Ђакона преко посредника, било састављача зборника, било Лесинга, Ла Фонтена и других. Дакле, јесте имао и извор и узор. Извор јесу Езоп и Федар, оци басне. Као узор у мишљењу користи и Сократа, Платона и Христа, као и сви пре њега, његови савременици, настављачи и хуманисти до данашњих дана. То указује да су његови узори и извори били један природан след догађаја у интелектуалном развоју.

Поред ових узора и извора не треба заборавити да је Доситеј многе басне преузео из народне усмене традиције. Мајзнер је упоредном анализом доказао да су неке Езопове басне и српске народне басне сличне (Мајзнер, 1912: 125-147). То су оне басне којима Радченко није могао да утврди порекло (57, 63, 74, 93, 94, 100, 102, 118, 120, 123, 124, 126, 127, 155, 158). Заиста је тешко одредити да ли је Доситеј ове басне преузео из усмене традиције у коју су прешле из грчке и латинске мудрости, или из усменог српског стваралаштва. Још теже је утврдити колико их је сам народ преобликовао, а у којој мери је то учинио Доситеј. Енигма остаје отворена. За нас је важно да је Доситеј имао још један велики узор, који већ по свом етничком спецификуму иницира индивидуалну оригиналност креативног духа који има генетичко упориште у колективу.

На крају, басне са наравоученијем само доказују Доситејеву ученост, начитаност и ванредну разборитост. Он није путовао ради авантуре, већ ради стицања знања. Он је велики српски полиглот, који није заборавио вредност народне мудрости и потребе сопственог народа.

Није пажњи истраживача промакло ни Доситејево *Собраније*. И овом моралистичком, филозофском, педагошком и књижевно-естетичком делу истраживачи наше велике, ако не и највеће културне личности – Доситеју Обрадовићу, теже да пронађу узор и изворе не би ли га ставили у контекст европске књижевности. Зато није изненађујуће што о овом делу постоји многобројна, како пригодна тако и критичка литература.

Ово је књига у којој је Доситеј, за оно време, испољио не само велико интересовање већ и велико знање. Чини се да су истраживачи и овде били руковођени ставом да књига „није баш најоригиналнија“ (Шаулић, 1961: 529). Овај став је диктирао и метод испитивања и крајњи резултат. Тако је утврђено да је Доситеј, поред Адисона користио и друге енглеске изворе: Лока, Нокса, Честерфилда, Стила и друге. У *Собранију* нису оригинални: *Предисловије*, главе I, V, VI, X и XVI превод су и адаптација Ноксових *Есеја* (Стојковић, 1990: 82).

Вера Јаварек је са посебном пажњом проучавала енглеске утицаје на Доситеја. Претходно наведене резултате уопштено је презентирао Стојковић у већ навођеном делу, али без подробније анализе. Овај пропуст надомешта Вера Јаварек. Она је утврдила да је Доситеј у *Предисловију* преузео од Нокса *последњи пасус* парафразирајући његову мисао. Дакле, нема говора о директном преузимању. Штавише, може се говорити о постојању заједничког извора Нокса и Доситеја у Адисону, нарочито ако имамо у виду да се и Нокс позива на Адисона (Јаварек, 1955: 440).

За I главу, према доказима Вере Јаварек, (Јаварек, 1955: 440), Доситеј је скоро дословно превео уводну реченицу из Ноксовог есеја: *On some Inconveniences which unavoidably attend Living Writers* (О неким незгодама које неизбежно прате живе писце). Ево како те реченице изгледају:

Нокс: „Композиција неке књиге често је упоређивана са приређивањем гозбе на којој – ма каква умешност да је употребљена и разноликост пружена – ретко се дешава да је сваки укусу подједнако задовољен“ (Vicesimus, 1779: 441).

Доситеј: „Једна лепо писана књига подобна је једном лепом но за многе заготовљеном јелу, које ако ће не знам како начињено бити, не може сваком једнако слатко и по вољи бити, зашто сви гости не могу бити једнакога укуса“ (Обрадовић, 1961в: 69). Ова уводна реченица очигледно је прерађена. Интегрално значење реченице и њени описно-поредбени чланови остали су неизмењени. Опет, за саму реченицу не можемо рећи да одудара од Доситејевог стила, не према тежњи да поучи, већ према њеној отворености (дијалогичности) према слушаоцу. Можда је то један од разлога због чега ју је Доситеј прихватио.

За V главу, Павле Поповић је пронашао извор у часопису *Tatler*, према наслову чланка: *Reputation, the only just means of obtaining and establishing it*, који одговара наслову Доситејевог чланка: *О важности и благопотребности доброга имена*. Поповић је наслов есеја пронашао у *Генералном индексу* за све енглеске есејисте, али до самог есеја није дошао. Тако је изостала компаративна анализа (Шаулић, 1961: 546). Вера Јаварек и овде проналази извор Доситејевом чланку у есеју Нокса: *On the Importance of Good Character Considered only with Respect to Interest* (О значају доброг карактера са искључивим обзиром на поштовање интереса). И овде се види да су уводне реченице готово доследно преведене. Према мишљењу Јаварекове, у овом случају Доситеј поступа далеко слободније. Неке делове текста изоставља, неке

скраћује, треће преправља, и на крају, умеће своје мисли (Јаварек, 1955: 444).

На основу изложеног, можемо закључити да је Ноксов есеј Доситеју инспиративни извор, али га не плагира. На крају, значај ове везе треба прихватити са резервом све док не пронађемо есеј који је навео Павле Поповић, или не наиђемо на нови извор, што није искључено.

И за VI главу извор представља Ноксов есеј: *Cursory Thoughts on Biography* (Мисли о биографији) (Јаварек, 1955: 444). Овде сличност постоји само у уводу. Садржине есеја су битно различите. Нокс говори о биографијама великана, а Доситеј о Сократу. Тако да, практично, говоримо о два различита есеја. Које је изворе Доситеј користио за Сократову биографију и анегдоте, представља посебну проблематику (Јаварек, 1955: 447).

За X есеј, *Оуслажденију размишљенија*, Радченко је сматрао да је Доситеј пронашао извор у 153. броју листа *Spectator*. Вера Јаварек је утврдила да је извор овом есеју био Ноксов чланак: *On the Pleasure of Reflexion* (О задовољству размишљања). Поводом тога примећује: „Обрадовићев чланак је много пријатнији за читање од онога на коме је заснован мада је он унео више моралистичког тона“ (Јаварек, 1955: 447).

Глава XVI је, према Вери Јаварек, у целини слободно преведен есеј: *On the Means of Reading with the most Advantage* (О начину читања са највише користи) Вицезимуса Нокса. Ево како она одређује тај превод: „Обрадовић се бави целим есејем на овај начин: преводи кад је у потпуности сагласан са Ноксом, а прилагођава изоставља и допуњује Ноксову грађу за сопствене циљеве“ (Јаварек, 1955: 447). Сада се поставља питање да ли, осим инспиративних и актуелних веза са Ноксовим есејем, Доситејев есеј има ма какве везе. Није ли сама Вера Јаварек прећутно указала на Доситејеву другост.

Четвртом есеју *О несогласију наших желанија* извор треба тражити код Ане и Џона Ајкина у *Miscellaneous Pijeces in Prose* (1773). Вера Јаварек је и овде утврдила да је Доситеј превео само увод да би у даљем развоју текста приступио обради: скраћивању, мењању, преобликовању, додавању, одузимању итд. Вера Јаварек је као доказ свом ставу приложила експлиците из увода оба есеја (Јаварек, 1955: 442). И ми их овде узимамо у целини, али са сасвим другачијим циљем:

Ајкин: „Како у свету највише несрећа потиче пре од разочараних жеља него од стварног зла, од највеће је важности да се по-

стигну правилне представе о законима и реду у свемиру, да се не би мучили због бесплодних жеља, или да дајемо маха неоснованом и безразложном незадовољству. Нико не очекује да може сачувати поморанце по енглеској зими, или, кад засади жир, да види како ће израсти велики храст за неколико месеци. Разум човеков природно се повинује нужностима, па се наше жеље убрзо смире кад видимо немогућност њиховог задовољења.“

Доситеј: „Сматрајући да се већа част нашег незадовољства на свету рађа из несогласија и *противборенија* нашег желанија, у којима *мипоготову* *всегда* *преварени* *остајемо*, а не о самосвеснога у јестаству зла, – *велика је ствар да се старамо* *получити права и чиста поњатија онога реда и закона по којему се* *довека не мучимо бесплодним желанијама* и да не утврђавамо наше незадовољство и неразумом и гњилом основанију. *Закони јестаства ласно се разумети могу: нико усред зиме не тражи видограду грозђа, нити на трешињи трешања*, а ко посеје жир не чека да му од њега у неколико месеци велики храсти нарасту. *Душа* *человјеческа* *природно* *уступа* *и подлаже се* *нужди*, и наша желанија малаксавају и *престају* *како нам разум покаже* да ми нисмо у состојанију њих задовољавати.“

Из ових двају експлицита видимо да је Доситејев за трећину дужи. Све подвучене речи у цитату из Доситејевог текста, не постоје код Ајкина. Ове речи битно мењају реплику извора, јер семантички упућују на ставове просветитељства који су типични за Доситеја, рекли бисмо, српско просветитељство. Ове разлике чине Доситејев текст поливалентним. Ту се показује његов јединствени стил где је на семантичком плану мирио своје духовне противречности.

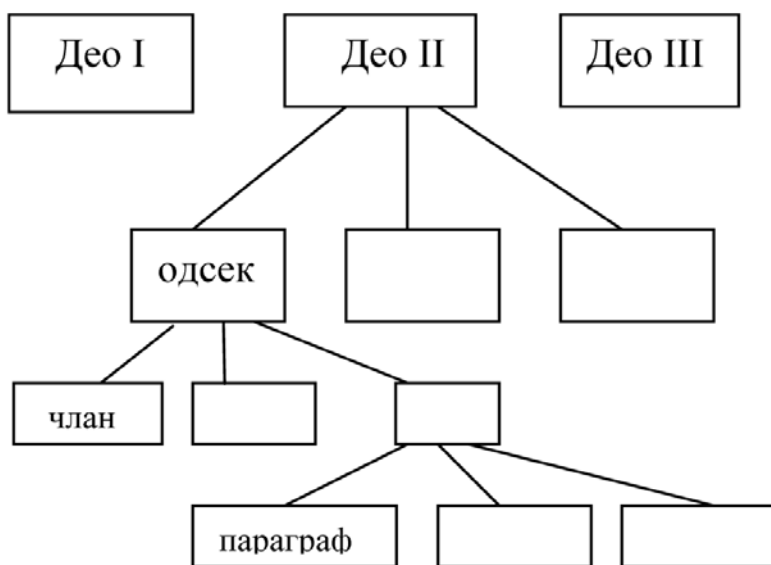
За XVIII главу Вера Јаварек проналази *сличности* са Џонсон Адисоном и Честерфилдом (Јаварек, 1955: 448). Двадесета глава је превод једног извода из дела Ричарда Прајса (*Review of the Principal Questions in Morals*) из антологије *Elegant Extracts*, коју је саставио Вицезимус (Јаварек 1955: 449). За есеј *О неким различним вештима, и прво о укусу*, према Радченку, Доситеј је користио лист *Spekulator*. Вера Јаварек наводи и број листа – 412. Открива и друге изворе код Нокса и Фелтона, мада признаје оригиналност Доситејевог чланка (Јаварек, 1955: 451).

Поред ових извора Чајкановић² проналази да је Доситеј од класичних писаца користио Плутарха, Епиктета, Аристотела, Хорација, а Миодраг Стојановић додаје и Цицерона. Има ту много и француских,

² *О грчким и римским изворима Доситејеве збирке басана* (Чајкановић, 1911: 71-73).

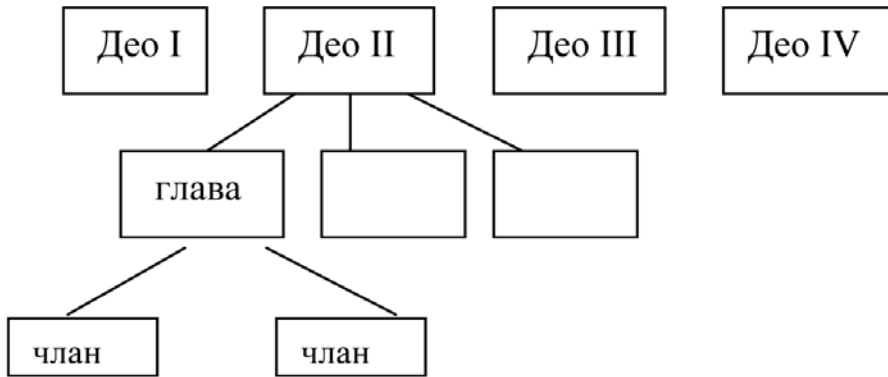
немачких и италијанских извора, које је уопштено приказао Стојковић у већ навођеној студији.

У истом контексту говорило се доста и о *Етици*, коју је Доситеј радио према италијанском филозофу Соавеу. Занимљиво је да су истраживачи и ово дело дуго користили као доказ да је Доситеј, ако не плагијатор, а онда је, у најмању руку, прерађивач. Он то и јесте. Шта више, то је казао самим насловом овог дела: *Етика или философија наравоучителна по системи г. професора Саови, Доситеем Обрадовицем издата*. Дакле, ово је књига коју је Доситеј урадио придржавајући се једног филозофског система. Зато је према потреби, свом просветитељско-утилитарном нерву, а знајући потребе српске публике, он преправљао, структурирао, парафразирао, додавао и одузимао. То је до данас најбоље показао Јован Савковић (Стојановић, 1959: 40-41). Ево како шематски изгледа структура књига ова два филозофа.



Сл. 1. Структура Саовине Етике

Саовина *Етика* је подељена на делове, делови на одсеке, одсеци на чланове, а ови на параграфе. Убеђен да оваква структура компликује разумевање датог система Доситеј структуру књиге упрошћава, што се из приложене шеме види.



Сл. 2. Структура Доситејеве Етике

Из приложених шема види се да је структура Доситејевог *Етике*, једноставнија. Поједностављивање структуре изведено је срачунато, са мером тенденције да поучи и са мером перцепције која је одговарала тадашњем читаоцу. Структура Доситејевог *Етике* разликује се од Соавине и по оригиналном уводном и завршном есеју (*Предисловије* и *Закљученије*) којих код Соаве нема.

Доситеј је и садржински мењао структуру. Многе делове је скратио, или једноставно, одстранио. Највеће скраћивање је извршио избацивањем друге главе првог одека првог дела, где се расправља о утицају маште на „зла духа“ и излажу Галенова и Декартова теорија о животним духовима. Доситеј је обично верније преводио само дефиниције, а саме идеје парафразира што се и доказује њему својственим популарно-дијалогским стилем. И поред ових адаптација које је извршио, можемо рећи да су наши, тада једва писмени читаоци, само били на добити.³

На крају, овај део нашег рада можемо закључити речима Андрије Стојковића: „Доситејева *’Етика’* није превод⁴ Соавеове како су многи пре Савковића (Кујунџић, Шевић, Радченко, А. Гавриловић, Скерлић и други) мислили, већ је превод само изузетно. Најдужи превод (¾ оригинала) дао је Доситеј у првој глави другог дела Соавеове *’Етике’* коме је дао наслов *’Начало и јестество страсти’*, а затим први члан

³ Рукопис овог научника чува се у Архиву САНУ, под бројем 13347 (према А. Б. К. Стојковићу). И поред великог труда аутор ове тезе није могао доћи до рукописа. Зато су коришћени радови Ј. Савковића *Прилози проучавању Доситејевог ’Етике’*, Ковчежић I, 1958, стр. 22-43; *После упоређене Соавине и Доситејевог ’Етике’*, Ковчежић, II, 1959, стр. 24-31.

⁴ Сва подвлачења у цитату извршио П. Јашовић.

четврте главе (‘Одзвати у од вображенија к чувствованију’). *Верни преводи из Соавеа чине само око 1/7, а приближно верни до 1/3 текста* Доситејеве књиге, и то су, *по правилу, уводни делови глава и чланова* у којима се дефинишу етички појмови. Друга трећина је Доситејева слободна репродукција Соавеових идеја *већином на оригиналан начин* бар што се популаризације тиче. *Трећа трећина јесте Доситејева*“ (Стојковић, 1990: 87).

Утврђивањем извора, узора, утицаја и оригиналности Доситејевог дела, Стојковић је поводом дела текста из *Етике*, који се односи на *задовољство*, у 151. напмени записао: „На пример, Душан Недељковић је доказао да је Доситеј своје схватање задовољства као главног покретача свега живота и рада људи и народа усвојио највише од Ламетрија“ (Стојковић, 1990: 88-89). Изгледа да је и Стојковић подлегао притиску наслеђеног става да је крајњи резултат проучавања Доситејевог дела обавезно проналажење извора или утицаја, које је његово дело претрпело. Тачно је да Недељковић утврђује истоветност ставова о задовољству код Ламетрија и Доситеја (Стојковић, 1990: 144). Експлицитно показује њихове сличности не залазећи у начин/стил на који се ставови износе. Циљ Недељковићеве анализе није био да докаже утицаје и наслеђени став да је крајњи резултат проучавања Доситејевог дела обавезно проналажење извора или утицаја. Тачно је да Недељковић утврђује истоветност ставова *о задовољству* код Ламетрија и Доситеја (Недељковић, 1961: 433-435). Експлицитно показује њихове сличности не залазећи у начин/стил на који се ставови износе, где битку обавезно добија Доситеј. Циљ Недељковићевог текста није био да докаже утицаје и преузимање, већ противречну природу Доситејевог рада, ставова, па и живота. То доказује и на примеру Доситејевог става о задовољству. Он каже: „Али Доситеју је ипак било од насушне потребе и у овом поглављу *О задовољству* и на овој ламетријевској линији своје мисли противуречно о томе говорити, јер он обично и супротно осећа, говори и пише“ (Недељковић 1961: 436). Даље то и доказује на примерима Доситејевог дела, где он обично уместо задовољства људско дело сматра „најважнијом вешти“ (Недељковић, 1961: 436).

Дакле, Доситеј није преузео никакву идеју. Идеју нико не поседује. Она је као онтос свепостојећа и опште је добро. Могу се, евентуално, преузимати ставови о некој идеји. У наведеном случају Ламетријев став само је почетни импулс за експлицирање личног става који се на филозофској, али и на егзистенцијалној основи код Доситеја, садржи у противуречности. Уопштавање резултата ових радова у оквиру *доситејологије*, науку само удаљава од сазнавања

истине, а саме остварене резултате у поменутиим радовима чини половичним.

Често је навођено да је Доситеј обично у свом преводилачком раду преводио верно само уводе. У овом делу рада то смо показали и на примерима. Намеће се питање: Да ли је то случајно? Тешко је одговорити на ово питање, а да одговор не буде са извесним резервама, јер немамо рукописну заоставштину Доситеја Обрадовића. Зато и немамо потпун увид у метод његовог рада. Међутим, према посредним доказима можемо доћи до извесних закључака. Ево, како Тихомир Остојић приказује Доситејев рад: „Често је писао своја дела под непосредним утиском онога што је прочитао, а стари му је обичај био да бележи и прави изводе из онога што је читао“ (Остојић, 1911: 202). Имајући у виду да је Доситеј брзо радио, а списе нестрпљиво носио на штампање, могуће је да се у превођењу задржавао само на уводима које је касније прерађивао, допуњавао и градио систем примерен једном специфичном поднебљу и писмености у заметку. Такође је врло вероватно да је на основу извода раније начињених, касније састављао текст који ће се у односу на новостечено искуство развијати у другом правцу у односу на његове прераде, било научних текстова било анегдота, „понекад драматичније и лепше од оригинала“ (Шаулић, 1961: 536). Није изненађујуће што је Доситејева Спартанка лепша, динамичнија и драматичнија од Плутархове. Плутархова Спартанка, која добија вест о смрти својих синова, овако се обраћа робу: „Кукавички робе, јесам ли те о том питала.“ Иста сцена код Доситеја овако изгледа: „Једна Лицедемоника пошаље свога роба да распита што се чини са војском гди она имађаше пет синова својих. Кад овај дође, каже јој да свих пет синова њених изгинули. ’Ја те нисам послала’, одговори она, ’да видиш што чине синови моји, него војска наша: јесмо ли ми победили?’ ’Јесмо’, отвештава онај. ’Благодареније буди богу’ рече она и отиде у храм принети жртву“ (Обрадовић, 1961в: 92).

Није сигурно да је Доситеј имао при руци Плутархова дела и да се њима руководио када је писао. Врло је вероватно да је ова анегдота до њега дошла посредним путем. Зато овде имамо истоветне Спартанке на површном нивоу значења, али на унутрашњем плану значења и приказивања њихових психолошких портрета, чини се да су битно различите. Доситејева Спартанка је мајка, хероина, што би рекао Григорије Цамблак за кнегињу Милицу – *муж жена*. То је српска мајка навикнута да упртим погледом у небеса чека победу и скрива тугу дубоко у срцу док оно не препукне, као у оне старе мајке девет Југовића.

Пажљивим читањем (close reading), могуће је успоставити много аналогија између Доситејевог текста и текстова опште књижевне традиције; могуће је открити далеко више подударности са европским просветитељством и класиком, али то неће много рећи о значају самог Доситејевог дела за српску културу. То много мање говори о његовој оригиналности, а више о начитаности тумача, његовом познавању класика античких, римских и византијских, као и актуелног стања у интелектуализованој Европи. Чини се да, кад бисмо методом успостављања аналогија између писца и књижевне традиције, проучавали ма ког писца, тешко да бисмо нашли потпуно оригиналног писца.⁵ На крају, колико је важно шта је речено, ништа није од мање вредности и како је то речено.

Метода успостављања аналогија била би изузетно плодносна кад би успостављањем аналогија тежили доказивању разлике Доситејевог дела у односу на дела европског просветитељства. У том случају бисмо једном солидно израђеном компаративном студијом могли тачно утврдити какви су, колики и који утицаји извршени на Доситеја и његово окружење, не само српских писаца, филозофа и научника, већ и како су они утицали на европске ствараоце и у којој мери су заиста оригинални, као и у којој мери можемо говорити о типично српској књижевности, науци, па и филозофском мишљењу.

⁵ Као да је Андрић наслеђивао једну овакву могућност сагледавања дела, ма ког писца, он је изразио своју бојазан од могућности погрешног разумевања читаочевог односа писца према књижевној традицији: „Од ретких уживања која човек има од сопственог дела то је налажење аналогија код других писаца, случајни сусрети сличних замисли и истоветних решења. Читалац то уживање не може да има, прво: јер он стоји друкчије према свим тим решењима; друго, јер он одмах помишља на позајмицу ко је од кога узео. Само писац зна да не може бити речи о плагијату, него о дубоким и неслућеним везама и сродностима“ (Андрић, 1981: 61).

Поред тога што је овај експлицит занимљив са теоријског аспекта, јер указује да је Андрић би свестан значаја књижевне традиције у оном елиотовском смислу, значајан је јер га проналазимо и код других писаца, рецимо код Пруста (Magacel Proust 1871-1922). Он примећује „да се дешава да се, у једној истој генерацији, духови истог кова, васпитања, културе, надахнућа, из исте средине, сталежа, лаћају пера како би исте ствари описали на исти начин, али сваки од њих додаје посебну шару, својствену искључиво њему, која чини да иста ствар делује као потпуно нова и у чијем би стварању било какву заслугу других писаца било неумесно тражити“ (Пруст 1975:88). Дакле, писци су врло често, без обзира на етничку припадност и културна достигнућа, промишљали своје место у књижевној традицији и однос сличности међу писцима и рецепције. Такође су, врло често били у некој врсти утицаја, јер је то неминовност, али и доказ да један писац постоји и да се као такав потврђује.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, И. (1981). *Историја и легенда, Сабрана дела*. Београд, Загреб, Љубљана, Скоље и Титоград: Просвета, Младост, Државна založba Словеније, Мисла и Побједа.

Viceyimus, K. (1779). *On Essey Writing*, in *Esseys Moral and Literary*. London, p. 441.

Javarek, V. (1955). *Esseys Translated from English in the Sobrañije of Dositej Obradović*. The Slavonic and East European Review, London, vol. XXXIII, N° 81, p.437-456.

Лесинг (1955). *Басне*. Загреб: Либер.

Недељковић, Д. (1961). *Филозоф Доситеј Обрадовић. Летопис Матице српске*. Нови Сад, књ. 338.

Обрадовић, Д. (1961)

а) *Сабрана дела*, књ. 1, за штампу приредио, белешке и објашњења написао Ђуро Гавела. Београд: Просвета.

б) *Сабрана дела*, књ. 2, за штампу приредили, белешке и објашњења написали Јелена Шаулић и Ђуро Гавела. Београд: Просвета.

в) *Сабрана дела*, књ. 3, за штампу приредио, белешке и објашњења написао Боривоје Маринковић. Београд: Просвета.

Остојић, Т. (1911). *Значај Доситеја Обрадовића за Србе у карловачкој митрополији*. Споменица Доситеја Обрадовића. Књ. 134. Београд: Српска књижевна задруга: 150-167.

Пруст, М. (1975). „Позвање уметника“, у: *Рађање модерне књижевности. Роман*. Београд: Нолит: 86-92.

Радченко, К. А. (1897). *Доситеји Обрадовић и его литературная деятельность*. Кијев.

Сиронић, М. (1961). „Есопска басна у Баснама Д. Обрадовића“. *Ковчежић*. Београд. Књ. IV: 40-107.

Skok, P. (1906/7). *Dositej Obradović i J. de La Fontaine. Prilog za proučavanje izvora Dositejevih basana*, Dvanesti izveštaj velike Realke u Banjoj Luci za školsku godinu 1906/1907. Banja Luka: 3-20.

Стојановић, М. (1959). „Доситеј Обрадовић и античка естетика“. *Видици*. VII/1959, бр. 40-41: 15.

Чајкановић, В. (1911). *О Доситејевим српским и римским изворима*, Споменица Доситеја Обрадовића, Београд: Српска књижевна задруга, књ. 134: 53-83.

Шаулић, А. (1961). „Доситеј према народној књижевности“. *Ковчежић*. Београд. Књ, XIV-XV:11-18.

Шерцер, И. (1898). *О Доситеју Обрадовићу*, Рад Југословенске академије наука, књ. XLIX, Загреб, књ.134: 161-189.

Шмаус, А. (1937/38). „Абстемијеве басне код Доситеја Обрадовића“, *Страни преглед*, Београд, VII-VIII, св.1-4: 29-38.

Predrag Jašović

**ORIGINALITY OF DOSITEJ OBRADOVIĆ'S WORKS
- Marking the 200th anniversary of appointing Dositej Obradović
the first Minister of Education of Serbia
and the 200th anniversary of Dositej's death –**

Summary

The article explores the originality of Dositej's works. Using example texts from Dositej's anthology of fables and *Sobranie*, we explore the extent to which we can speak of translation, free translation, rewriting or looking up to the greatest writers of his time. We find that in the reception of Dositej's works, in articles of K.Radčenko, A. Šercer, P. Skoko, V. Čajkanović, T. Ostojić, M. Stojanović, A. Stojković, V. Javarek and other researchers of Dositej's writings, it is possible to find the answers to these questions. Comparative analyses discovers not only that Dositej's works can be observed and evaluated as equal, but also that the authoring, poetic and stylistic diversity of his writings can easily be seen.

Key words: Dositej Obradović, originality, fables, *Sobranie*, comparative method, reception.

Тамара Грујић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ХУМОР У ПОЕЗИЈИ ЗА ДЕЦУ ЈОВАНА ЈОВАНОВИЋА ЗМАЈА

САЖЕТАК: У раду су анализирани Змајеве шаљиве песме за децу које су настале по узору на усмену књижевност. У шаљивим песмама, Змај доследно примењује песнички принцип: поука наспрам забаве, првенствено са циљем да насмеје своје мале читаоце, али и да им кроз смех и шалу укаже на одређена правила понашања и на општеважеће истине о животу. С једне стране, Змајеве шаљиве песме за децу служе за забаву и разоноду, а с друге, за стимулисање интелектуалних способности детета и подстицање његовог моралног развоја и разликовања доброг од лошег, али не треба занемарити ни њихов поучни карактер.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Змај, поезија за децу, шаљиве песме, хумор, дете, машта, поука.

У народном песништву за децу, па и у песништву за децу уопште, јасно се уочавају елементи хумора, јер хумор је неизоставни део поезије за децу, а песник „обраћајући се детету (...) скоро увек проналази одговарајући начин да га насмеје; заправо, он складно уклапа своју песмицу у насмејану дечју природу, уочавајући да се дете много лакше смеје него одрастао човек“ (Чаленић, 1972: 377-378).

У књижевности за децу, хумор је повезан са игром, те ове две категорије скоро увек иду заједно, а „хумор и игра (...) дошли су до израза тек у поезији Јована Јовановића Змаја“ (Марковић, 2003: 141). Хумор је нарочито присутан у Змајевим лудистичким жанровима, поготово у брзалицама, разбрајалицама, питалицама и заснован је на необичним језичким склоповима, звуковним фигурама и игри речима.¹ Чак и у песмама у којима преовладава озбиљан тон (*Материна маза* (5, 10)², *Мали Јова* (5, 12) и *Пура-Моца* (5, 151)), Змај уноси елементе

* gtamara@yubc.net

¹ О Змајевим лудистичким жанровима видети у: Грујић, 2010: 47-86; Радкић, 2003: 56-63.

² Истраживање је спроведено на *Сабраним делима Јована Јовановића Змаја* у шеснаест књига (*Сабрана дела Јована Јовановића Змаја I-XVI*, приредио Јаша М. Продановић. Београд: Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон, 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,

хумора, који индиректно упућују на поуку и њима се не даје конкретан одговор на питање да ли су поступци јунака добри или не, већ се одговор наслућује у ауторовом смењу „који се претвара постепено у подсмех са сатиричном жаоком, а у понекој завршној китици преобрази се у шибу“ (Marković, 1969: 30). Слободан Ж. Марковић код Змаја препознаје одређене видове хумора који ће се касније развити у савременој књижевности за децу, а то су: досетка, доскочица и виц или каква каламбурска заплетеност која је врцава асоцијацијама. „Своје поетске представе крцате хумором Змај је каткада доводио до граница бурлеске и гротеске, али их није прекорачивао. Ни подсмех се није претварао у пародију, нити су жаоке биле толико оштре да изазивају болне осмехе, сатиричну насладу или ругање“ (Марковић, 2003: 141).

У песмама за најмлађе, а нарочито у шалјивим, Змај доследно примењује песнички принцип: поука наспрам забаве, првенствено са циљем да насмеје своје мале читаоце, али и да им кроз смех и шалу укаже на одређена правила понашања и на општеважеће истине о животу.

Песме које су анализирани у овом раду: *Ух! Ух! Ух!* (5, 294), *Песма о Максиму* (5, 40), *Циганин хвали свога коња* (5, 46), *Како би* (5, 32), *Пура-Моца* (5, 151) и *Мачак иде мишу у сватове* (5, 201), настале су по узору на усмену књижевност и носе јасну поуку.

У песми *Ух! Ух! Ух!* (5, 294) Змај приказује невероватне ствари, „оно што је немогуће да се у стварности деси“ (Кнежевић, 1957: 24), а „деца су често склона набрајању разних бесмислица, што представља један од видова дечје игре“ (Грујић, 2010: 114). Песма *Ух! Ух! Ух!* је права нонсенсна песма, заснована на антислици, на апсурду. У Змајевој песми се јасно уочавају три сегмента: први представља слику „нарушавања обичног и општеприхваћеног“ (Bahtin, 1967: 190), у којој је „живот испао из свог уобичајеног колосека“ (Bahtin, 1967: 190) и основни принцип је „ређање немогућих ствари“ (Курцијус, 1996: 161): (*Крекну жаба, – сунце се помрачи./Паде клупче, – земља се потресе./Старац кресну, – море се осуши./Баба кину, – небо се провали*), други најављује исправљање тог апсурдног света (*Где је чуда, ту је и отчуда./Где је муке, ту је и одмуке./Зло је било, ал' се поправило*), док трећи приказује да се поново успоставља нормалност света (*Скочи бува, – сунце се оснажи./Гракну врана, – земља се умири./Штука зевну, – море се поврати./Лаж умукну – небо се исцели*). Непримереност радње и њена последица „потенцира неспојивост појмова“ (Самарџија, 2004:

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.

13). „Обртањем реалног поретка ствари уноси се елемент хумора у песму, а духовити обрти изазивају поред естетског и снажан емотивни доживљај“ (Mitrović, 1988: 307). Песма јесте наопака прича, чија је слика заснована на лагаријама, на немогућем, у којој се и хумор заснива на инверзији света. Оваква слика, у којој је „свет окренут наопачке“ (Bahtin, 1967: 191), представља рефлекс карневалског виђења света и живота, па самим тим и „привремено ослобађање од владајуће истине и постојећег поретка, привремено укидање свих хијерархијских односа, привилегија, норми и забрана“ (Bahtin, 1978: 16), а у функцији је игре и залагивања детета. Да би песничку слику учинио уверљивијом, Змај користи моменат неочекиваног и преувеличавање (крекетање жабе доводи до помрачења сунца, пад клупчета потреса земљу, бабино кијање ствара провалу облака...), који имају и функцију стварања комичног ефекта, јер „цео свет је представљен као смешан“ (Bahtin, 1967: 19). Из неких „необјашњивих разлога дете привлачи тај ’изокренути свет’“ (Џуковски, 1986: 236), али такав свет одговара дејој веселој и раздраганој природи. На крају песме, иступа се из нонсенса и из једне апсурдне слике успоставља се нормалност света, која прелази у васпитну поенту, јер се на крају песме појављује истина. И поред мишљења Миодрага Павловића, да последњи стих песме *Ух! Ух! Ух!* „делује сасвим накалемљено, педагошки, као било каква потврдна, моралистичка порука“ (Павловић, 1979: 153), његова улога је вишеструка. Након наопаке слике света, успоставља се нормалност, јавља се нови почетак који треба започети истином. Оснаживање сунца, умиривање земље и повратак мора, директно зависе од животиња, док исцељење неба зависи само од човека и његове одлуке да говори истину. Песма доноси јасну поенту, која може да се поистовети са народном пословицом *Лаж истини врата отвара* (Кнежевић, 1957: 83), што такође упућује на нови почетак. Интонација завршне, индиректно изречене формуле, при том, „поништава пародијску димензију“ (Самарџија, 2004: 16). На овом примеру јасно се показује да „прави нонсенс увек држи чврсту везу с реалношћу. Нонсенсом утврђујемо дете у реалности: откривајући шта је све погрешно у ’изокренутом’ свету, оно постаје сигурно у ’реалан’ свет“ (Јосифовић, 2007: 225). „Обртање“ реалног света прати смех, који је показатељ „да се ради о игри (...), а задовољство које игра пружа утолико је веће уколико је мање веровање у фантазматску илузију (обрнути поредак), односно, уколико је чвршће изграђено схватање о правилном поретку ствари“ (Mitrović, 1988: 260). Смисао и циљ ове песме Милован Данојлић види у самој игри, „а изван ње, чини се, сваки је ред немоћан и привидан. Чиста игра на једној, а вишеструка поучност на другој:

Змај је и слободан и усмерен, и разигран и свесно спутан, али увек свој, и свуда први“ (Данојлић, 2004: 103). Песма *Ух! Ух! Ух!* је шаљива песма, испевана у духу усмене књижевности, на шта нарочито указује и стих – епски десетерац, са цезуром после четвртог слога.

И у *Песми о Максиму* (5, 40) јављају се елементи нонсенса, и то скоро у свакој строфи. Песма има развијену фабулу и садржи формулативни почетак „кад је“, што указује на елементе бајке и неко друго време, те представља прави увод за оно што ће уследити. Песма почиње у тренутку кад је Максим задремао, у близини луга, у једном сеновитом простору, „што фабули даје тон тајновитости и зачараности“ (Радикић, 2003: 91). Нонсенсни поступак Змај примењује од тренутка када се пред Максимом појављује старац (*Скочи неки старац с дуда*)³, који представља „спој неспојивог“: *На старцу је било џубе/Од Шалимсе светле чоје;/Седа брада до колена/Од Варамте беле боје.*⁴*Имô ј’ крила кâ у рака,/А рогове кâ у миша, –/Око паса црвен појас/Од зелена Невидиша./У руци му златан ковчег,/Тврдо злато (све се гiba), –/Он Максиму поче зборит/Тако гласно као риба.* Лик старца заснован је на алогичним и апсурдним сликама, као и необичним језичким изразима. Изразита супротност, која води ка немогућем, уочава се и у стиховима: „*Ој Максиме, чедо моје,/Ил’ унуче, – шта ли си ми,/Прени скоком, скочи оком,/Па ковчежић овај прими!/У ковчегу Лаждипажди/Амулет Билбилити, –/Ко прочита шта ј’ у њему/Довека ће срећан бити.*“*(...)/Кад отвори Максим ковчег,/Од милине сав претрну,/Јер ту нађе хартијицу/Тако белу, чисто црну,* као и у десетој строфи: *Хартија је била мала,/Једва већа од три хвата,/На хартији беху слова/Од мокрога сувог злата.* „Склопљене у мозаик све ове слике дају гром-есенцијалну надстварносну песму“ (Роров, 1983: 42), којом „и нама Змај, човек који је измаштао свемирски паракомпјутер па га назвао Ковчег Лаждипажди, с поруком генија поручује: *Би ли ти (хтео), да ли би ти (хтео)? = билбилити? (...)* *А хтео би да знаш, аналфabetо ниједан? Онда се описмени до краја. Научи и златна сувомокра слова из Ковчега Лаждипажди...*“ (Роров, 1983: 42). Када се почетак песме (*Кад је Максим чувô стадо,/Премиишô је увек радо/О причама старих бака,/О четама вилењака*) повеже са поруком песме да Максим не зна да чита и да се није школовао, већ је одрастао само

³ „Радо се веру по дрвећу (...) привиђају се ноћу, али се невидљиво јављају и дању“ – *Ђаво* (Кулишић и Петровић, 1998:166).

⁴ „Змај у овој песми о чуду симболизује живот као неухватљиву и имагинарну појаву. Ова имагинарност живота исказана је поприведљеним глаголима, двома бојама. То су боје *шалимсе* и *варамте*. Мисао о имагинарности живота могла би се и теоријски назвати, према овој Змајевој песми, шалимистичка и варамтеистичка мисао...“ (Роров, 1983: 42).

„на причама старих бака“, постаје јаснија „наопака“, апсурдна слика света у Максимовом сну. Прича са елементима бајке нагло се прекида поруком песме – *Максим није читат знао*, која представља сурову истину, која читаоца враћа у реалан свет. Из оваквог поступка јасно се уочава песников негативан став према једном сегменту традиције, која се одређује као првенствено женска, а сачињавају је бајке⁵ и приче са фантастичним елементима. Последње две строфе, које представљају епилог, крију разлог стварања овакве „наопаке приче“: *Ја бих сада могао свршит/Ову песму шалозбиљну,/Јер је песма стигла мету,/Ону мету куда циљну./Ал’ још видим оног старца/Где се цери иза луга, –/Ко год данас читат не зна,/Том се сваки ђаво руга*. Овим стиховима песник оштро критикује неписменост и заосталост, који представљају праву „ругалицу” неписмености“ (Радикић, 2003: 138). Иако *Песма о Максиму* обилује алогичним језичким изразима, који су нарочито интересантни деци, јер „је њихов однос према алогичном говору идентичан са односом према игри“ (Радикић, 2003: 161), и деца ће нарочито „волети баш то крилаћење рака и орожавање миша, јер дечји животни елан од таквих слика добија енергију, боље пулсира, и жељније расте“ (Роров, 1983: 42), а поруку песме о значају школе и писмености, могу да схвате тек деца школског узаоста. Без обзира на то што је цела прича била повод да песник проговори о неписмености, „у поучну концепцију нехотично се увукла бајка и засјенила својом љепотом ауторову педагошку сатиру. (...) Све је у тој дидактичкој замисли испало као у најбољој нонсенсној пјесми из нашег времена, а педагошки ефекат остао је да се памти или не памти као неважан нуспродукт“ (Вуковић, 1984: 95).

Песма Циганин хвали свога коња (5, 46) настала је по узору на усмену шалвину причу *Циганин продавао коња*. Обе су једноепизодичне, „приповедање о познатој теми тече на неочекиван начин“ (Самарџија, 1986: 7), садрже елементе нонсенса и мотив продаје коња. У Змајевој песми Циганин је тип варалице, који вербалном комиком и надлагивањем покушава да надмудри и превари купца, не би ли га довео у заблуду и наметнуо маштовиту лаж као истину, а све са циљем да му прода коња. Змај примењује поступак који је заступљен у усменим творевинама, где „чудесно наглашавају као неистинито, користе га за свесно обмањивање или подвалу“ (Самарџија, 1997: 191), стварајући низ апсурдних слика. На почетку песме Циганин сам за себе каже да је невешт да хвали свог коња, (*Не можеш га у царевој/Наћи итали, –/Само Цига што не уме/Да га хвали*), чему се супротстављају све хиперболичније похвале, које се нижу у сваком наредном стиху, и то

⁵ И Вук Караџић назива гатке (бајке) женским причама.

у виду алогичних језичких конструкција: све једе, али и не мора да једе (*Ако имаш, једе сено,/ Зоб и сламу,/Ако немаш, он не иште,/Не треба му*), коњ не може остарити (*Тај не може остарити./– Што га дуже тераш куме,/Све је млађи,/Па де сад му/Пара нађи!*), јендек прескаче уздуж (*Тај се није још родио,/Кој’ он није прескочио, –/Прескочи га тако лако/Као да је пиле неко,/И то уздуж, не попреко*), може се јахати без седла (*Ја га јашем без седла, –/Седласта му леђа*⁶), једнако добро види и дању и ноћу (*Види остраг ко и спреда,/Види ноћу ко на дану,/А на дану ко у ноћи, –/Такве су му очи*)⁷, утекао је једном пљуску, јер је „бржи од олује“ (*Пљусак лети да полије,/– Тек што није!/Кад стигосмо под шатора,/У цигански дворац леп,/На мом коњу све је суво,/Покисо му само / – Реп*). Циганин вешто хвали свога коња. У описивању коња песник се служи фантастичним елементима, „ефекти приповедања у првом лицу постижу се и невероватном брзином смењивања апсурдних слика“ (Самарџија, 1997: 80), што ствара „илузију приповедања“ (Ејхенбаум, 1970: 241), те коњ подсећа на „крилатог коња“⁸ из бајки. И Змајева песма и усмена шаљива прича, завршавају се неочекивано, игром речима, која у потпуности ствара апсурдну, нонсенсну представу о животињи, остављајући снажан утисак на читаоца. Змај се послужио комиком, као и народни певач у шаљивим причама, јер „комика је у њима увек благонаклона и без оштрине, али је ситуација понекад јако карикирана“ (Милошевић-Ђорђевић, 2006: 169). На крају песме не долази до разобличења, али Циганин је „сасвим убеђен да је његова превара успела“ (Прор, 1984: 102). У песми *Циганин хвали свога коња* преовладава ведар хумор, који представља „својеврстан еликсир живота“ (Прор, 1984: 15), што песму још више приближава усменој шаљивој причи.

У прве три строфе песме *Како би* (5, 32) песник се пита како би изгледало када би се одрасла особа нашла у ситуацији која јој не приличи: када би човек јахао дрвеног коња (*Како би то стајало,/Кад би човек зрео/Наједаред сео/На дрвена хата/Па да се климата?*), када би се деда напио млека и преспавао ручак (*Како би то стајало,/Кад би стари дека,/Напио се млека/Па завијен у јастучак/Преспавао ручак?*), кад би баба ишла у школу (*Како би то стајало,/Кад би место ђака/Спремила се бака/Да у школу пође, –/Међу децу дође?*).

⁶ Седласта леђа могу указивати и на стварну мршавост и неухрањеност коња.

⁷ Слепило се овде претвара у предмет хваљења.

⁸ Такав је коњ и у усменој шаљивој причи, јер кад сељак пита Циганку да ли коњ може да стигне зеца, она му одговори: „Како да не? Богме га ништа четвероножно стићи не може, а једва прстигне што лети.“

Последња строфа доноси преокрет и уместо непримерене ситуације у којој су се нашли одрасли у претходним строфама, песник приказује дечака који се одао пороку – пушењу (*Како би то стајало?/Погодит је врло лако,/Стајало би исто тако/Кô што стоји Кржљавићу Љуби –/Цигара у зуби!*). На обрнутим и необичним сликама Змај гради целу песму, показујући да као што одређени поступци и понашање нису примерени одраслима, тако одређени поступци нису примерени ни деци. „Преко регресивног опонашања – подетињења одраслих – у песму се уноси ефекат онеобичавања, чиме се снажно подвлачи њена поента: песник 'поручује' да пушење Кржљавића Љубе није ништа друго него карикатура, на исти начин као што је то и климање одраслог човека на дрвеном коњићу“ (Радикић, 2003: 110). Песма има наглашено поучни карактер, са јасном поруком да дечак Љуба не треба да буде узор другој деци, јер деца делују смешно са цигаретом у руци. Песма носи и поруку да је пушење штетно по здравље и да лоше утиче и на физички изглед, што се јасно уочава из дечаковог презимена Кржљавић. Овај карикатурални поступак именована уз помоћ физичког изгледа, доприноси да порука песме делује још уверљивије. За разлику од Змајеве песме, лагарије из усмене књижевности приказују апсурдне ситуације које не воде ка одређеној поруци, већ се поетска слика заснива само на хумору, док Змајева песма *Кад би представља лагарију која је заснована на апсурдним ситуацијама*, а које су у функцији васпитања деце.

Понашање Пура-Моце, у песми *Пура-Моца* (5, 151), такође је представљено у виду до нонсенса хиперболисаног несташлука: *У школу га дали, – у школи је спавô./А кад није спавô, боље да је спавô,/Скамије је секô, ногама је лупô,/ил' је муве хватô па им крила чупô./Кречио је перо, прописе је дерô/Књиге није чувô, већ се њима грувô. Недељом је бежô од Божијег храма,/У порти се тукô са алвацијама.* Овакво дечаково понашање није прихватљиво. Стихови су поучног карактера, јер Змај њима показује да оваква деца не пролазе добро у животу и да их се треба клонити. Да би окарактерисао Пура-Моцу Змај користи технику преувеличавања (пренаглашавања) појава и проблема из прототипске стварности, што је „подударно с Хартмановим ставом да 'коришћење комике нужно почива на пренаглашавању оног негативног у људском понашању: ситничавост, слабости, глупости, нелогичности'“ (Максимовић, 1998: 8). У песми *Пура-Моца*, Змај користи комику у обликовању лика дечака, стварајући с једне стране комични тип, а са друге, прототип лошег дечака који никоме не би смео да буде узор.

Песма *Мачак иде мишу у сватове* (5, 201) настала је по узору на шаљиве народне песме са мотивом животињске свадбе, као што су песме *Женидба вратца Подунавца* (Вујчић, 2006: 88)⁹, *Зечева женидба* (Вујчић, 2006: 88). Народне песме о животињама представљају „посебан круг шаљивих песама“ (Самарџија, 2004: 35) у којима су животиње главни актери. Блиске су народним причама о животињама и баснама, али се разликују по одсуству алегоријског значења. Змајева песма почиње стиховима: *Женио се млади миш/У селу Шалали;/ Водили су девојку, –/Мачка нису звали*. Почетак песме указује на женидбе из епских народних песама, међутим, реч је о пародији, јер „пародијска супротност достојанственој женидби остварује се управо наглашавањем неодговарајућих јунака“ (Самарџија, 1997: 37). Змај уводи елементе хумора тако што се свадба одвија у животињском свету, а песник се поиграва и називом места где се свадба одржава. Уместо традиционалног топоса, Змај користи пародију, именујући место „Шалала“, што јасно указује на то да цео догађај представља неку врсту шале. Док се у народним песмама овог типа, јављају и шаљиви елементи свадбеног обреда (Карацић, 1957: 95-144, 287-306, 313-318; Латковић, 1982: 162-166; Недић, 1976: 51-53; Карановић, 1996: 298-302): окупљање сватова (кум, прикумак, стари сват, девер), одлазак по девојку, код Змаја овај део не постоји, већ се одмах уводи мотив непријатеља. Елементи нонсенса присутни су у првој строфи, јер миш прави свадбу, а мачак није позван, али је ово, уједно и наговештај да се свадба неће завршити срећно, што песму приближава балади. Мачак стиже у сватове (*Мачак рекô: „Чекајте/И госта незвана!“/У сонице упрегô/Четири зекана./Па појури сватовски/По том путу белом,/ У паради највећој,/С породицом целом*), попут више силе – урока у песми *Женидба Милића барјактара* (*Стиже урок на коњу ђевојку*) и потпуно мења ток свадбе. До трагичног исхода није дошло, јер је неко јавио сватовима (и то тада најмодернијим средством комуникације) да ће мачак доћи (*Али неко поручи/Мишу брзојавом:/„Сакрите се, сватови,/Не шал’те се главом!“*). Завршетак песме је исти као и у шаљивим народним песмама овог типа, мишеви су успели да побегну: *Мачак стиже прекасно, –/Јер за часак тили/Весели су сватови/Сви у рупи били*. Песма има и епилог: „Многа љета“ *чуло се/Све до зоре саме,/Из местанца сигурног,/Из рупине таме*. Из епилога се види колико су мишеви страшљиви, те се порука песме може поистоветити са народном изреком *Сакрити се у мишију рупу* (Вујчић, 2006: 207).

Змајеве шаљиве песме за децу *Ух! Ух! Ух!*, *Песма о Максиму*, *Циганин хвали свога коња*, *Како би*, *Пура-Моца* припадају

⁹ Видети у: Карановић, 2010: 312-322; Павловић, 2000: 32-40.

песмама–лагаријама, веселе су, одговарају природи детета и засноване су на изокренутој слици света, као и лагарије у усменој књижевности. Према типологији нонсенса коју даје Драгана Јосифовић, Змај ствара нонсенсне теме и нонсенсне садржаје (бесмислице), користећи се понекад игром стилским фигурама. Оваквим песмама се руши уобичајено виђење реалности и дете ствара своју стварност, која је лепша и која одговара дечјим жељама. Детету је омогућено да замишља немогуће и да се на тај начин, уз помоћ маште, игра. „Основна црта такве игре је непризнавање конвенционалног, тражење нових могућности, немир и немирење с оним што већ знаш, загледање ствари са свих страна: како би било кад би се узело овако?... Може ли се овако?... Гле, како је смијешно кад се овако изврне!... То је разигравање маште у највишем ступњу. Тако ради и експериментатор у најегзактнијој науци“ (Vitez, 1969: 10).

Песма *Мачак иде мишу у сватове* је типична шаљива песма у којој су животиње главни актери и која је заснована на комичној ситуацији. Ведар хумор, који забавља и насмејава, постигнут је обртом и мењањем тока радње.

С једне стране, Змајеве шаљиве песме за децу служе за забаву и разоноду, а с друге, за стимулисање интелектуалних способности детета и подстицање његовог моралног развоја и разликовања доброг од лошег, али не треба занемарити ни њихов поучни карактер. Код Змаја је хумор увек у првом плану, али његов хумор „има дубљи животни смисао“ (Марковић, 2003: 141), а поука се исказује посредно као логичан след комично низаних слика, или комичне ситуације.

ЛИТЕРАТУРА

- Бергсон, А. (1993). *Смех, Есеј о значењу комичног*. Превео Срећко Цамоња. Београд: Лапис.
- Вујчић, Н. (2006). *Српска народна књижевност за децу*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вуковић, Н. (1984). „Змај и тзв. нова поетика дјечје пјесме. *Огледи из књижевности*. Никшић: 91-99.
- Грујић, Т. (2010). *Змајево песништво за децу и усменокњижевна традиција*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Данојлић, М. (2004). „Змај“. *Наивна песма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства: 97-112.
- Ејхенбаум, Б. (1979). „Илузија приповедања“. *Поетика руског формализма*. Превео с руског Андреј Тарасјев. Избор текстова, предговор и белешке Александар Петров. Београд: Просвета: 241-244.
- Јосифовић, Д. (2007). „Игре нонсенсне поезије за децу“, у: *Књижевност за децу и младе у књижевној критици I*, (приредили Воја Марјановић и

- Милутин Ђуричковић). Алексинац: Висока школа струковних студија за образовање васпитача. Краљево: Libro company: 222-240.
- Јовановић, Ј. (1933). *Песме. Сабрана дела Змаја Јована Јовановића, I-XVI*. Књига V. Приредио Јаша М. Продановић. Београд: Издавачко и књижарско предузеће Геца Кон.
- Карановић, З. (1996). „Архајски корени српске усмене лирске поезије“. *Антологија српске лирске усмене поезије*. Приредила Зоја Карановић. Нови Сад: Светови: 298-302.
- Карановић, З. (2010). „Женидба врапца Подунавца“ – песма палимпсест на граници песничких врста“. *Небеска невеста*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије: 312-322.
- Караџић, В. С. (1957). *Живот и обичаји народа српског*. Београд: Српска књижевна задруга. Коло Л. Књига 340.
- Кнежевић, М. (1957). *Антологија народних умотворина*. Српска књижевност у сто књига, књига 7. Нови Сад: Матица српска. Београд: Српска књижевна задруга.
- Кулишић, Ш., Петровић, П. Ж., Пантелић, Н. (1998). *Српски митолошки речник*. Београд: Етнографски институт САНУ, Интерпринт.
- Курџијус, Е. Р. (1996). *Европска књижевност и латински средњи век*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Латковић, В. (1982). *Народна књижевност I*. Београд: Научна књига.
- Љуштановић, Ј. (2004). *Дечји смех Бранислава Нушића*. Нови Сад: Виша школа за образовање васпитача.
- Максимовић, Г. (1998). *Магија Сремчевог смијеха*. Београд: Просвета.
- Марковић, С. Ж. (2003). „Хумор у књижевности за децу“. *Записи о књижевности за децу III*. Београд: Београдска књига: 138-142.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. (2006). *Од бајке до изреке. Обликовање и облици српске усмене прозе*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Недић, В. (1976). „Југословенска народна лирика“. *О усменом песништву*. Приредио Мирослав Пантић. Београд: Српска књижевна задруга, коло LXIX, књига 462: 51-53.
- Павловић, М. (1979). „О тумачењу Змајевих песама“. *Ништитељи и свадбари*. Београд: БИГЗ: 143-157.
- Павловић, М. (2000). „Женидба врапца Подунавца“. *Огледи о народној и старој српској књижевности*. Београд: Просвета: 32-40.
- Радикић, В. (2003). *Змајево песништво за децу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Самарџија, С. (1986). „Шалџива народна приповетка“. *Шалџиве народне приче*. Приредила Снежана Самарџија. Београд: Рад: 5-30.
- Самарџија, С. (1997). *Поетика усмених прозних облика*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Самарџија, С. (2004). *Пародија у усменој књижевности*. Београд: Народна књига – Алфа.
- Чаленић, М. (1972). *Сео цар на кантар. Народна књижевност за децу*. Београд: Научна књига.

- Bahtin, B. (1967). *Problemi poetike Dostojevskog*. Beograd: Nolit.
- Bahtin, M. (1978). *Stvaralaštvo Fransoa Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse*. Prevod Ivan Šop i Tihomir Vučković. Beograd: Nolit.
- Čukovski, K. (1986). *Od druge do pete*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Duran, M., Plut, D., Mitrović, M. (1988). *Simbolička igra i stvaralaštvo*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Marković, S. Ž. (1969). „Jovan Jovanović Zmaj i poezija za decu“. *Umjetnost i dijete*. Br. 1: 28-31.
- Popov, P. (1983). „Bilbiliti, Zmajev amulet“. *Detinjstvo*. Br. 1-2: 42.
- Prop, V. J. (1984). *Problemi komike i smeha*. Preveo Bogdan Kosanović. Novi Sad: Dnevnik, Književna zajednica Novog Sada.
- Vitez, G. (1969). „Djetinjstvo i poezija“. *Umjetnost i dijete*, br. 3: 4-21.

Tamara Grujić

HUMOR IN CHILDREN'S POETRY WRITTEN BY JOVAN JOVANOVIĆ ZMAJ

Summary

The article analyses Jovan Jovanović Zmaj's humorous children's poems which were modelled after examples from oral poetry. In his humorous poems, Zmaj consistently follows his poetic principle: moral values versus fun, the foremost goal being to make the young readers laugh, but also to use laughter and jokes for pointing to certain rules of behaviour and some generally accepted truths.

On one hand, Zmaj's humorous poems serve to amuse, but on the other hand they serve to stimulate the intellectual abilities of children and encourage their moral development and their ability to distinguish right from wrong. Also, their edifying character should not be disregarded.

Key words: Zmaj, children's poetry, humorous poems, humour, child, imagination, moral.

Љиљана Крнета*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ПРОЦЕС ИНКЛУЗИЈЕ У ОБРАЗОВАЊУ ПОДРЖАН ИНФОРМАЦИОНИМ ТЕХНОЛОГИЈАМА

САЖЕТАК: Информационе технологије могу пружити помоћ у отклањању баријера у образовању и социјалном укључивању деце/особа ометених у развоју и/или са инвалидитетом. Интегративним и мултидисциплинарним приступом, стварају се предуслови за комплексан процес инклузије. Васпитачи и други просветни радници у току свог професионалног пута, поред тога што прате стручно-научне иновације, могу дати свој допринос кроз идеје и корисне предлоге. У раду је приказан избор резултата истраживања и научних достигнућа на пољу помоћи информационих технологија у учењу, образовању и ширем социјалном укључивању деце/особа са сметњама у развоју и/или са инвалидитетом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: информационе технологије, инклузија, дете/особа са сметњама у развоју и/или са инвалидитетом, баријере у образовању.

1. Увод

Да би систем образовања брзо одговорио на сложене захтеве процеса инклузије, савременом друштву, породици и васпитно-образовној установи, потребна је подршка информационих технологија. Појам инклузије и интеграције нису синоними како се код нас у литератури и пракси понекад као такви користе (Коврлија, 2008: 103), и инклузију у овом раду схватамо као „модел“ за најширу социјалну интеграцију и помоћ деци и особама са сметњама у развоју и/или са инвалидитетом. Деца предшколског узраста највећи део активног времена проводе са васпитачима који су у току свог професионалног века и учесници и носиоци промена, а што је интегративним и интердисциплинарним приступом као начелом у васпитно-образовном процесу могуће и остварити (Марков, З. 2009:16).

Социјална теорија XX века пратила је медицинско мишљење у препознавању особа са сметњама у развоју и/или са инвалидитетом, као особа са физичким, сензорним и когнитивним оштећењима (Пешић, 2006). Сметње у развоју детета или одраслих, према класификацији Светске здравствене организације, могу се испољити у више области (према: Ивић, 2006: 4): телесна, ментална, говорно-јези-

*ljiljanak@businter.net

чка, поремећаји слуха, поремећаји вида, поремећаји у социјално-емотивном развоју, вишеструка ометеност (комбинација два или више типова код исте особе). У стручној теорији и пракси, али и свакодневnoj комуникацији, има више дефиниција и термина који се односе на особе са инвалидитетом. Изјашњавањем стручњака, родитеља и самих особа са инвалидитетом (према: Ивић, 2006: 4), усвојени су следећи термини: особе са сметњама у развоју, особе ометене у развоју, особе са инвалидитетом. Према истом извору, изрази *хендикепиране особе* или *инвалиди* имају негативну конотацију, те их треба избегавати, и такође, израз *особе са посебним потребама* није прецизан и може се односити на друге групе (нпр. талентоване, даровите), а потребе ових особа су основне животне потребе, само се морају задовољити на посебан, прилагођен начин.

Компјутер нам пружа виртуелну забаву и дружење, помаже нам у образовању и социјалном животу уопште, па тако и деци и/или особама које су у било ком смислу ограничене у кретању и везане за затворен простор собе, установе или куће у којој живе.

Компјутерске игре, авантуре, акције, симулације вожње, спортске активности (тенис, фудбал, пинг-понг, итд.), могу створити илузију игре и забаве. Постоје многа хардверска помагла поред мултимедијалне тастатуре: палице, џојпед (џојстик), волан, кочница, кацига и рукавице, слушалице, која помажу у управљању компјутером, не само када су игре у питању, него и процес учења путем информационе технологије, тзв. е-учење на даљину. Васпитачи и други просветни радници, у току свог професионалног пута могу да допринесу развоју стручно-научних иновација и проналазака, дајући идеје и корисне предлоге. Такође, посебан допринос могу дати саме особе са инвалидитетом. Циљ рада је, да учињеним избором истраживања, подстакне (охрабри), све који имају идеју услед професионалног, личног, родитељског или било ког другог искуства, како да креатори информационо-комуникационих технологија, у практичним решењима (хардверски, софтверски, ергономски), тј. сви заједно, помогнемо деци и особама са сметњама у развоју и/или инвалидитетом.

2. Истраживања у служби инклузије

Данас наука ради на развијању компјутерских игрица које се контролишу директно мозгом: истраживачи Техничког колеџа у Даблину, у Ирској су 2004. године, конструисали специјалну кацигу која је у стању да хвата сигнале и претвара их у компјутерске команде. Овај експеримент је направио прекратницу у развоју компјутерских игара, али и многих других пратећих уређаја. Како научници буду

више сазнали о електромагнетним таласима које емитује мозак, тако ће бити све реалније развити уређаје којима ће моћи много брже да се реагује на изненадне ситуације, и да се помогне особама са разним физичким недостацима.

На првој Смотри роботике и интерфејс технологије у нашој земљи, Регионално друштво за техничко образовање, представило је свој изум „Симулатор покрета руке“. Симулатор опонаша основне покрете човечје руке, савијање у лакту, сакупљање у шаке, савијање сваког прста појединачно. Направљен је од елемената присутних у сваком дому – шипке за завесе, ланца од бицикла и сличних делова, али је контролисан путем компјутера и електромагнетних таласа. На светском такмичењу, ово друштво је имало представнике који су победили својим изумом – софтвером који покретом мишића лица и очију помера апликације на Интернету и управља програмом. Физичке баријере се могу премостити одговарајућим хардвером: тастатура или други помоћни хардвер и софтвер који ради помоћу главе, стопала, уста, па чак и трептаја ока, што су постигли студенти Техничког факултета „Михајло Пупин“ у Зрењанину и освојили другу Мајкрософтову награду у Прагу 2010. године.

Ово је све важно код развоја компјутерске технологије за помоћ особама са сметњама у развоју и/или инвалидитетом, и инклузији (интеграцији) деце са сметњама у развоју и/или инвалидитетом у редовне учионице. Центар за примену специјалне технологије (CAST и Reabody-и, МА) заинтересован је за уклањање свих баријера у приступу особа са инвалидитетом. Доктор Давид Росе, неуропсихијатар на челу овог центра, каже: „Штампани материјал не одговара свој деци. Нека деца не могу да држе књигу, не виде, или не могу да дешифрирају штампани материјал. Компјутерска технологија са мултимедијалним софтверима помаже инвалидној деци да постану писмена на исти начин као и други људи“ (према: Воронов, 2001).

Истраживачи из CAST-а су установили према извештајима наставника, да су неинвалидна деца у њиховим учионицама уживала у помоћном хардверу и софтверу који су првобитно били намењени инвалидној деци. То је иницирало да се прави наставни план и користе софтвери који су одмах приступачни свој деци. Ова област развоја названа је „универзалан план“ (израз позајмљен из грађевинске индустрије), што значи да се „прилаз (приступ деци са сметњама у развоју) уграђује у план уместо да се ретроактивно подешава“ (Росе, Д., према: Воронов, 2001).

Ако се овај концепт преведе на образовање, он значи постављање стандардног, наставног плана, полазећи од сазнања да ће се у

учионици налазити деца са разним врстама инвалидитета. Поред тога, учионице су пуне деце која су веома различита, па се помоћна технолошка средства уграђују у планове редовних часова тако да се ствари одвијају одмах, што је боље за све учеснике наставног процеса. Наставници који су учествовали у истраживању били су позитивно изненађени напретком ученика са инвалидитетом, а истраживачи су приметили значај наставничког ентузијазма и мотивисаност ученика без инвалидитета да помогну у укључивању ученика са инвалидитетом у редовни наставни процес.

Барба (Барба 1993, према: Крнета Љ., 1999) је на ученицима испитивао усвајање знања путем софтвера. Као резултат добио је битне разлике између ученика који су имали на располагању карте са инструкцијама од оних који су радили без њих. Нису сви ученици напредовали у истој мери захваљујући визуелним информацијама, али као интересантан фактор разлике показале су се постојеће говорне способности. За ученике са малим вербалним способностима визуелне информације су биле од велике користи. Када се анализирао карта која је дала вербалне способности, утврдило се да она поседује мање функција за навигацију и да представља поделу материје путем вербалне категоризације. Ово је важно не само за развој говорних способности, него и за развој софтвера за особе са језичко-говорним поремећајима. Језичке баријере у употреби компјутера могу имати и ученици (особе) са инвалидитетом. Компјутерски софтвери синтетизују говор, повезују штампани и аудио текст и тако помажу особама које имају проблема са говором, слухом, видом. „Информациона технологија је особама са инвалидитетом променила живот: деца са Дауновим синдромом показала су знатна побољшања у стварању спонтаног, граматичког говора после само 10 сати употребе компјутера. Комбинација хардвера за приступ и прилагођавање са мултимедијалним софтвером, омогућила је да се техничко-ергономске баријере премосте и да се ученици са инвалидитетом оспособе да читају и пишу“ (Воронов, 2001).

Компјутерска лингвистика бави се описом и објашњавањем формалних језика и она покрива широк круг активности које су у вези са компјутером. Област вештачке интелигенције је највише заинтересована за истраживања у вези са језиком, нарочито после објављивања дела о граматици (1957) Ноама Чомског и начинима математички прецизног описа и формулисања језика (према: Јанићијевић, 2000). Испитивања су показала да нерешене језичке или лингвистичке баријере, некада узрок имају у информатичким технологијама које не

могу да подрже (имитирају) когнитивне (биолошке), али и наставне системе.

Даниловић, М. (према: Крнета Љ. 1999) у својим истраживањима методе и начина приказивања знања у мултимедијалним софтверима, истиче да ученик учи на нелинеаран тј. асоцијативан начин, што му омогућавају разноврсни медији. По њему, основни проблем у коришћењу, примени и учењу уз помоћ компјутерских мултимедија је начин приказивања знања за различите кориснике: проблем организовања и међусобно повезивање информација; сналажење (навигација) у великом броју информација и стварање високоасоцијативних путоказа и стаза кроз „информационе пределе“. Когнитивна оптерећеност ученика се јавља као најтежи проблем у изради мултимедијалног образовног софтвера. Иако је ученик релативно слободан у свом претраживању информација, ови системи су углавном преоптерећени информацијама, што их чини јако сложеним. Ова сложеност не може у потпуности да се контролише од стране дизајнера-програмера (аутора система), што доводи до когнитивних преоптерећења и неуспеха у учењу. Проблеми сналажења и оријентације у огромном броју информација, дизајнери система почели су да решавају ознакама аналогним у књигама и уџбеницима, али и смањењем броја мултимедијалних веза или бар њихове видљивости. Овде остаје сумња или питање да ли аутори софтвера имају методичких знања, да ли у тиму за креирање образовних софтвера имају методичаре, педагоге и психологе?

У нашој земљи постоји организација „Мали велики људи“, која помаже и брине о деци са посебним потребама. Ова организација је 2003. године иницирала програм „Мала велика игра“ као специјалан терапијски метод за развој психомоторике, перцепције и повезивање моторике и перцепције деце са посебним потребама помоћу рачунарске технике. У првој фази пројекта је имплементиран у Специјалном заводу за децу и омладину у Сремчици, а потом, пошто су се показали добри резултати, и у Дому за децу са посебним потребама у „Стамници“.

„Мали велики људи“ су развили два специјална типа софтвера прилагођена за различите узрасте, облике и степен сметњи: софтвер „4 угла“ и софтвер „Чова“. Софтвер „4 угла“ користи се за успостављање координације покрета са усмереном пажњом на догађаје на екрану. Сваки одређени задатак у овом софтверу прате звучни ефекти, а показало се да је то деци веома корисно за повезивање симбола са познатим, и мотивационо, кроз наградну подршку софтвера у виду аудио-аплауза. Потврдило се и кроз овај пројекат да је систем

награђивања веома успешан, ефектан, у раду са децом са посебним потребама.

Софтвер „Чова“ је вежба решавања задатака кроз игру, а циљ је склапање делова у целину употребом миша или трекбола (руке, ноге, торзо и глава у тело човека тј. „целину“ која чини једну особу). На екрану се налазе делови тела више особа које се разликују по полу, занимању, гардероби... У односу на претходни софтвер деца имају додатни напор – да држећи непрекидно тастер миша, „превуку“ делове тела до одређене локације, што провоцира развој fine моторике. Препоруке су да пре ове компјутерске игрице деца исте задатке решавају пузлама од картона. Међутим, код овог софтвера се показало збуњујуће и превише захтевно, да деца повежу 5-6 особа, те се сугерисало креирању софтвера који ће од деце захтевати склапање само једне или две особе.

Организација „Мали велики људи“ остварила је сарадњу са компанијом која се бави производњом иновативног софтвера и помагала за особе са хендикепом – *Life Tool* – чије је седиште у Аустрији са представништвима широм света (Нови Сад). Циљ и жеља им је да олакшају интеграцију особа са посебним потребама, и да значајне информације добијају свакодневно од људи који раде са особама са посебним потребама. *Life Tool* је развио многе софтвере, а овде ћемо споменути само неке примере:

„*Catch Me*” је једноставна вежба коришћења миша, и главни циљ је упознавање са основним командама са мишом у Windows апликацијама. Корисник вежба контролисање миша, а такође упознаје боје, облике, слова и бројеве.

Софтвер „*Pablo*” садржи више вежби за бојење и копирање са растућим степеном тешкоћа. У првој вежби потребна је само једна тастатура, у другој више тастера, све до креативног бојења где се користи само миш. „*Pablo*” пакет садржи око 350 слика различитих тешкоћа, а могуће је унети и сопствене скениране фотографије.

„*Kon-Zen*” је програм за концентracију и когнитивни развој, кроз коришћење искључиво визуелних вежби. Три игре „*Matching pairs*“, „*Quick fit*“, „*Flash figures*“, садрже разноврсне опције индивидуалног подешавања самог програма, тако да постоји могућност различитих нивоа вежби. На почетном нивоу треба упарити једноставне геометријске облике, полукругови и квадрати се користе на наредном нивоу, итд. Све вежбе се могу обављати и са словима и са бројевима, а циљ је да се тренирају оптичке вештине, пажња, брзина, као и краткотрајна меморија (Марков, З., Крнета, Љ., Лончарски, Т. 2008., према: Стојановић, С. www.malivelikiljudi.org).

3. Уместо закључка

Према статистичким подацима у Србији има преко 800.000 особа са неким видом ометености, али званична евиденција није потпуна, између осталог, и због предрасуда породице и друштвене средине. Од поменутог броја, само је 10% обухваћено неким видом подршке (предшколске установе, школе, установе за дневни боравак и стални смештај), деце предшколског узраста само је 1% обухваћено заштитом, док се око 85% налази ван образовног система. На основу испитивања узорка од 2000 школске деце (Ивић, 2006), њих 25% има поремећаје говора, 25% поремећаје писања, 30-40% моторичке поремећаје, 26-30% поремећаје слуха, а 12% физичку или вербалну агресивност, као израз поремећаја понашања. Због стресогених фактора, сиромаштва и еколошки све загађеније животне средине, према Ивићу (2006) очекује се пораст рађања деце са сметњама у развоју и броја стечене инвалидности код одраслих.

Друштвена брига за децу и особе ометеним у развоју и/или са инвалидитетом, мењала се кроз историју и стереотипи су дуго успоравали њихову интеграцију. Информатичке технологије могу премостити многе баријере и избрисати многе социјалне неправде. Једно од начела које треба поштовати у процесу инклузије као модела за помоћ и ширу социјалну интерграцију деце и особа са сметњама у развоју и/или инвалидитетом, је поштовање различитости и прихватање инвалидности као дела људске разноврсности.

Методологије које програмери и дизајнери примењују, за сада имају неутралан став у односу на когнитивну теорију и прихватљиве су за различите педагошке приступе (Бибин, 2008). Ипак, при креирању својих информационих система, технички тимови задужени за софтверски инжењеринг имају проблем недостатка педагошко-психолошких, али и знања из дефектологије. Такође, проблем који се јавља приликом примене било које од методологија развоја информационих система за учење и помоћ особама са сметњама у развоју и/или инвалидитетом је недостатак резултата анализа претходних примена те методологије. И овде треба поштовати основно начело да „ништа о особама са инвалидитетом без особа са инвалидитетом“, тј. укључити у пројекте, колико је то могуће, лица са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и њихове родитеље и стручне старатеље. Њихова запажања и идеје могу помоћи да се информационо технологија модификује и развије у високоадаптибилну, те ефектнију у раду са децом и особама са сметњама у развоју и/или посебним потребама.

ЛИТЕРАТУРА

- Весин, Б. (2008). *Методологија развоја система за електронско учење*. Научно-стручни часопис, бр. 1. Нови Сад: Школа бизниса. 101-106
- Ивић, Д. (2006). *Особе са инвалидитетом*. Истраживачко-издавачки центар. Београд: РОДС.
- Јанићијевић, Ј. (2000). *Комуникација и култура са уводом у семиотичка истраживања*. Нови Сад: Библиотека Theoria, Сремски Карловци.
- Крнета, Љ. (1999). „Модел хипер-текста у образовном рачунарском софтверу у интерпретацији програмских садржаја разредне наставе“ Магистарска теза. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.
- Марков, З., Крнета, Љ., Лончарски, Т. (2008). *Помоћ компјутера у развоју деце са посебним потребама*, www.malivelikiljudi.org, Кикинда: ВШССОВ.
- Пешић, В. (2006). *Европска унија и особе са инвалидитетом*. Friedrich Ebert Stiftung: Народна канцеларија председника Републике. Београд: Народна библиотека Србије.
- Воронов, Т. (2001). „Multimedia Tools can serve as a 'Scaffold' which help children speak gramaticallz correc“. *Образовна технологија*, бр.1 /2001. Београд: Учитељски факултет. 34-36.

Ljiljana Krneta

**THE INCLUSION PROCESS IN EDUCATION
SUPPORTED BY INFORMATION TECHNOLOGIES**

Summary

Information technologies can help remove barriers in education and social inclusion of children and grown-ups suffering from mental retardation and/or invalidity. As a complicated process, inclusion has numerous preconditions, which can all be met by an integrative and multidisciplinary approach. Kindergarten teachers and other school workers need to keep pace with the scientific innovations in their field of expertise and give their own contribution through ideas and useful suggestions for generating new ideas. This article is a selection of research results and scientific achievements in the field of information technologies as helping technologies for learning, teaching and broader social inclusion of children and grown-ups suffering from mental retardation and/or invalidity.

Key words: information technology, inclusion, child/adult suffering from mental retardation and/or invalidity, barriers in education.

Снежана Ладичорбић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Татјана Остојић

Предшколска установа Чукарица,
Београд

ПЕДАГОШКА КОМУНИКОЛОГИЈА, РАЗВОЈ ДОБРЕ КОМУНИКАЦИЈЕ СА ПРЕДШКОЛСКОМ ДЕЦОМ

САЖЕТАК: Комуникација представља важан аспект васпитно-образовног процеса и активности, одвија се у радној соби, и усмерена је на целокупан развој личности предшколског детета. Због тога је потребно да рад са децом буде тако постављен од стране васпитача, да она са лакоћом уче и учествују у активностима.

Први део рада објашњава појам педагошке комуникације, начин остваривања, принципе, нивое и карактеристике добре интеракције на релацији васпитач–дете. У другом делу рада наведени су и објашњени кључни аспекти и сметње у педагошком раду са предшколском децом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: комуникација, комуникативне игре, деца, васпитач и предшколска установа.

1. Увод

Радна соба је простор у предшколској установи у којој се активности и учење одвијају кроз социјалне интеракције на релацији дете–дете и дете–васпитач. Успешност саме активности и васпитно-образовног процеса условљена је, између осталог, квалитетом комуникације. По многим педагозима, комуникација је најважнији аспект целокупног рада са децом у вртићу. Имајући у виду да је она важан аспект васпитно-образовног процеса и активности и да се одвија у радној соби, онда је треба схватити као процес међуљудске комуникације која је усмерена на васпитање и образовање, односно на целокупан развој личности самог предшколског детета. Из овога разлога је потребно да сви видови комуникације буду тако постављени од стране васпитача, да је деца са лакоћом прихвате и да је усклађена са психо-физичким узрастом детета. Ово је уједно и основни услов успешног остваривања повратне везе на релацији васпитач–дете.

Због тога је потребно да васпитач успостави добру комуникацију са децом, поготово у предшколском узрасту (због слабијег интересовања, недовољне пажње и сл.), како би реализација активности и учења била на потребном нивоу.

* snezanal62@gmail.com

2. Појам педагошке комуникације

У свакодневном животу, комуникација представља кључну операцију у споразумевању међу људима, односно механизам помоћу којег се развијају и егзистирају међусобни односи. То је процес преношења идеја, мисли и информација помоћу симбола. Од великог је значаја и вербална и невербална комуникација. У вербалној комуникацији доминантна је реч, док у невербалној комуникацији доминира гест, покрет и мимика. Прва се реализује кроз говор и писање, односно усмени и писмени говор, а друга јесте тзв. „безгласни вокабулар“ – „језик тела“.

У вербалну комуникацију спада и педагошка комуникација. Сам појам *педагошка комуникација*, у нашој и светској стручној литератури, није довољно разјашњен и дефинисан. То и није чудно, јер у традиционалној настави доминира једносмерно излагање на релацији предавач–слушалац. Крајем XX века превладало је сазнање да традиционални наставни модел мора бити надограђен методама и техникама које ће омогућити предавачу да што више знања пренесе слушаоцима. Наравно, то не значи потпуно напуштање традиционалне наставе, јер она има неке предности, које неће бити превазиђене у догледној будућности, као што су жива реч предавача, коју неће моћи да замени ни савремена технологија.

Ако поставимо питање: Шта је то педагошка комуникација?, у стручној литератури наићи ћемо на различит број дефиниција, од којих је најприхватљивија она која *педагошку комуникацију* дефинише као „преношење, саопштавање, излагање, примање, једном речју, размену порука, као и успостављање односа, споразумевање, средства и начин опхођења међу учесницима у процесу учења и подучавања“ (Сузић, 2003).

3. Начин остваривања комуникације са предшколском децом

Комуникација (лат. *communicatio*) представља чин преношења информације од појаве до појаве, од особе до особе и од места до места (Требјешанин, 2000). Комуникација је важна активност коју чак и несвесно спроводимо у сваком тренутку нашег свакодневног живота. Често нисмо ни свесни да као индивидуе, комуницирамо са одређеном појавом, или са више њих у исто време. Многи аспекти савремене комуникације се данас подразумевају, јер су постали природна активност у нашим дневним навикама.

Комуникација као свакодневна појава, је од битног значаја, посебно у предшколској установи, при чему она представља основни кључ за успешно извођење активности и наставе са предшколском

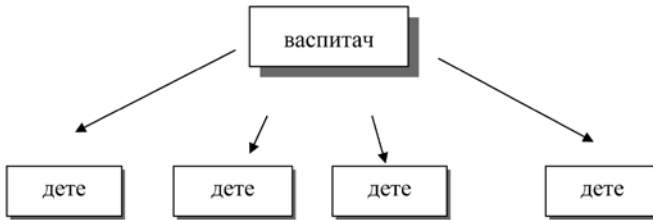
децом. Модели комуникације одређују облике активности и наставе које васпитач изводи са децом, односно имају пресудну улогу у организовању облика и метода рада са њима.

Данас се најчешће, у предшколским установама, у раду са групама односно са децом, сусрећу два најприхватљивија облика – модела комуникације и то:

1. Традиционална настава
2. Васпитач–саучесник

Код модела „традиционална настава“, активности и настава, организовани су у фронталном облику, где се са једне стране налази васпитач, а са друге група, односно деца (дијаграм број 1.).

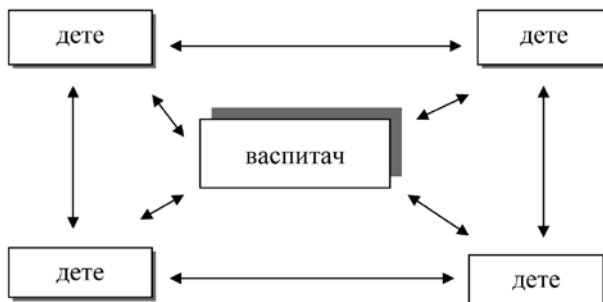
дијаграм бр. 1 – Модел „традиционалне наставе“



Код овога модела, васпитач који организује активност или држи наставу, налази се фронтално испред групе деце. На овај начин омогућено је свој деци да се на исти начин укључе у активност, односно наставу, при чему стичу навике колективног рада.

Модел „васпитач–саучесник“ је један од најефикаснијих модела, код кога се васпитач налази у улози саучесника, при чему је окружен децом – налази се у средини групе и иницира комуникацију међу члановима групе. На овај начин васпитач директно учествује у раду групе и даје јој подстрек за развој активности односно за учење, најчешће својим примером (дијаграм бр. 2.).

дијаграм бр. 2 – Модел „Васпитач – саучесник“



Комуникација има посебно значење за децу у оквиру групе, јер је она темељ свих међусобних односа у групи, кључ успешног васпитања детета у овом узрасту, основ успешног спровођења активности и наставе, основа за креирање позитивне социјалне климе у групи, превенција насиља код деце.

4. Карактеристике добре комуникације са предшколском децом

Приликом рада са предшколском децом, посебно је важно остварити добру комуникацију, јер она представља више од половине успеха у спровођењу активности и наставе. У основи принцип добре комуникације огледа се у успостављању снажне и јаке везе између васпитача и детета. Да би се веза између детета и васпитача успоставила и одржала, потребно је да се испоштују одређени услови, које ћемо навести у наставку овога рада.

5. Принципи добре комуникације са предшколском децом

Данас се у стручној литератури сусрећемо са више принципа који су потребни да би васпитач успоставио успешну комуникацију са децом. Навешћемо пет доминантних принципа који се сматрају најбитнији у раду са децом.

Јасност представља први принцип, јер ако нешто није јасно и разумљиво исказано, неће бити ни прихваћено. Ово је веома важно код предшколске деце, код којих се пажња веома тешко одржава због узраста и природе детета. Сваки васпитач мора да своје излагање оствари на јасан и разумљив начин, при чему оно мора бити *целовито* (други принцип) у односу на садржај. Такође код већине васпитача се јавља проблем *језгровитости* (трећи принцип) односно део васпитача не уме, или не зна на који начин да издвоји најзначајнији део одређеног садржаја, који интерпретира, а које дете треба да прими. Само онај васпитач, који изузетно добро познаје садржај активности може да реализује принцип *језгровитости*, јер је оспособљен да издвоји и означи основу садржаја који интерпретира. Многе активности и настава која се изводи са децом у вртићу, делују превише теоријски и неконкретно. Четврти принцип *конкретности*, зависи од способности васпитача да на прави начин пренесе одређени садржај детету. Оспособљавањем и праксом, овај принцип код васпитача долази до изражаја. Принцип *тачности* је полазни и основни принцип, који од васпитача захтева да влада садржајем, као и да се до краја испоштују основне чињенице и особености самог садржаја комуникације.

6. Нивои комуникације са предшколском децом

Комуникација која се остварује са децом предшколског узраста, има два основна нивоа и то вертикални ниво и хоризонтални ниво.

Код *вертикалног нивоа*, предавач односно у овом случају васпитач, има доминантну улогу, јер је он организатор и интерпретатор одређеног садржаја у активности или настави, док је улога детета у овом случају подређена. Васпитач је у ситуацији да увек намеће садржај комуникације. Са друге стране, код *хоризонталног комуницирања*, васпитач и деца су у равноправном положају. Међутим, та равноправност није увек до краја изведена, али се у основи подразумева, јер зависи од међусобног уважавања на релацији васпитач–дете/деца.

У већини случајева, поготово код млађих група, васпитач снагом свог ауторитета намеће своју „вољу“ групи, при чему се губи овај ниво. Зато је веома важно истаћи да се у свакодневној пракси у раду са децом негују сви облици комуникације при чему је потребно посебно водити рачуна о значају вертикалног и хоризонталног нивоа комуницирања. Није добро да се ови нови међусобно преплићу, јер се онда губи прави однос, што битно може да промени основно правило добре комуникације.

7. Кључни аспекти успешне комуникације са предшколском децом

Као кључни аспекти добре комуникације са предшколском децом постављају се следећи чиниоци: способност васпитача да пренесе поруку деци на одговарајући начин, способност деце да приме садржаје васпитача, ефикасна повратна информација, уклањање шумава или њихово свођење на минимум.

Ефикасност комуникације са предшколском децом, пре свега зависи од особина и способности васпитача да одговарајуће садржаје прилагоди и презентује нивоу предшколског детета, односно да садржај рада прилагоди одговарајућем узрасту детета, како би дете задржало пажњу и активно се укључило у активност или наставу. Овде долази до изражаја способност васпитача да се доведе на ниво детета и да ствари сагледа са дететовог нивоа.

Да би комуникација у предшколској групи била ефикаснија, васпитач треба да има улогу: као дидактичар, као васпитач, научно-наставну улогу, као дијагностичар, као инструктор активне наставе, као координатор, као креатор нових интерперсоналних односа, као градител емоционалне климе у групи и као наставник–учитељ у активном

циљном учењу. Сваку од наведених улога прати низ припадајућих метода и техника, које омогућују васпитачу да комуникацију са децом подигне на један виши ниво, јер је веома тешко очекивати да се васпитач за све наведене улоге оспособи у току свог школовања. Због тога је потребно стално стручно усавршавање и пракса која захтева професионално напредовање у позиву васпитача.

Данас у развијеним земљама у свету, заступљене су педагошке теорије и идеје, које истичу посебан облик активности и наставе са децом, а које су пре свега прилагођене дечјим потребама и узрасту. У овако организованој настави и активностима, срећу се другачији погледи на улогу васпитача у раду са предшколском децом. У овако организованом систему, улога васпитача се огледа у следећем:

1. *доношење одлука* – васпитач самостално организује – уређује собу, припрема материјал за рад са децом, слободније и креативније организације активности и наставу уз коришћење одговарајућих наставних метода.
2. *усмеравање рада детета* – да би успешно организовао одређену активност или наставни процес, васпитач мора да води рачуна како да целу групу окупи, односно како групу деце да усредсреди на реализацију активности; како и на који начин да подстиче децу на рад, а у циљу реализације поставног градива.
3. *узор* – васпитач као узор, постаје доминантна категорија у свим познатим облицима организације рада са децом, готово код млађих група.

Да би комуникација са предшколском децом била успешна, потребно је да у групи влада пријатна радна атмосфера, уз топлу емоционалну климу, без излива јаких емоција. Уколико постоје јаке позитивне или негативне емоције, оне могу озбиљно да угрозе ефикасност саме комуникације.

Сам чин да деца морају доћи у вртић, да морају слушати, да буду дисциплинована, при чему морају радити оно шта каже васпитач, представља једну врсту насилне комуникације. У оваквим околностима није оправдано очекивати оптималну емоционалну усклађеност у оквиру групе. Због тога је потребно истаћи битне аспекте ненасилне педагошке комуникације.

Marshal B. Rosenberg у свом раду *Expert on conflict resolution believes nonviolence is in our nature* (Sauer и Rosenberg, 2004) наводи четири компоненте ненасилне комуникације и то:

1. *опажање без процењивања* – овде подразумевамо да васпитач гледа на дете онако како је оно у стварности, без утицаја субјективних и објективних фактора;
2. *да изражавамо што осећамо* – да зна када и у ком тренутку да их искаже;
3. *препознавање корена властитих осећања* – понекад је дозвољно да се запитамо зашто се тако осећамо, па да тензија или нервоза нестане;
4. *шта бисмо волели да захтевамо од других* – оно што највише доприноси уравнотеженој комуникацији јесте да се запитамо шта бисмо волели да захтевамо од других, како се они осећају и шта могу да ураде?

У раду са децом, у остваривању комуникације, чест узрок неусклађености комуникације су емоције. Често се дешава да емоције понесу васпитача у току наставе или активности, тако да угрози остваривање саме комуникације са децом. Претеране емоције, којих васпитачи често нису свесни, уносе немир у групу, при чему ускраћују правилну комуникацију на релацији васпитач–дете/деца. Да би емоције биле усклађене у току комуникације, потребно је да васпитач схвати да је често роб властитих емоција (најчешће није тога свестан).

Rosenberg наводи три фазе на путу ка емоционалном ослобађању: *емоционално робовање* – видимо себе као одговорне за осећања других; *дрскост* – љути смо, не желимо више да будемо одговорни за осећања других; *емоционално ослобађање* – реагујемо на потребе других из саосећања, никада из страха, осећања кривице или стида (Rosenberg, 1995).

У сваком случају, чињеница је да сами одлучујемо да ли ћемо се разбеснети или не, да ли ћемо допустити емоцијама да овладају нама. Када васпитач/и постану свесни ове чињенице, тада лакше контролишу своје емоције, при чему лакше избегавају конфликте у комуникацији. На овај начин разговор са децом ће бити лакши и природнији, јер је клима у групи позитивна.

Сузић, у свом раду *Ефикасна педагошка комуникација*, наводи три типа емоционалне климе у раду са децом: сентиментална – варира од јако позитивних до јако негативних емоција, топла – уравнотежена и хладна – с висине, на дистанци. Овде је лако закључити да од ова три типа емоционалне климе у групи, одговара само топла или уравнотежена клима, јер се она заснива на емоционалној усклађености, на уравнотежености свих учесника у комуникацији. Овде треба напоменути, да је успостављање добре комуникације у групи отежано, у великом степену, положајем детета у наставном процесу у вртићу

у ком је он на почетку објекат, а мање активан учесник тог процеса. Ова позиција временом се мења, односно требало би да се мења, јер се дете уводи у сложен (за њега) процес успостављања и развијања комуникације и његовом оспособљавању да равноправно активно учествује у њој (Николић, 2004). Којом брзином и интензитетом ће се тај процес одвијати, између осталог, зависи и од способности и уметности васпитача да укључи дете у тај процес.

8. Сметње у комуникацији са децом

Приликом остваривања комуникације са предшколском децом, јављају се одређене сметње, које ометају комуникацију на релацији дете–васпитач и то су:

1. *Објективне сметње* – сметње које се јављају у окружењу где се комуникација одвија и оне могу бити: бука, галама и други звуци који умањују чујност (долазе са улице, из дворишта, ходника, суседне собе), ремете ток комуникације, затим, слабо осветљење у радним просторијама, неадекватан школски намештај, опрема и распоређеност деце у простору, недовољан и неадекватан прибор, алат, дидактички и други материјал за радно-наставне активности. У групу ових сметњи се сврставају и временски услови – високе, ниске температуре, спарина, загушљивост и др.

2. *Техничке сметње* – сметње неисправних уређаја, алата и прибора који се користи у организацији наставе односно активности (тв, радио, касетофон и сл.).

3. *Неповољни интерперсонални односи у групи* – неповољни односи у групи и на релацији група (дете/ца)–васпитач

4. *Васпитач као извор сметње* – (не)успешност васпитача у остваривању комуникације, на шта утиче – недовољна педагошко-психолошка оспособљеност; недовољна мотивисаност и креативност, недостатак ентузијазма, умор, нерасположење, поспаност, оптерећеност личним и породичним проблемима, лоше здравље, незадовољство васпитачком професијом; неадекватна припремљеност (педагошко-методичка, организационо-техничка, садржајна), лоше одабран канал за комуницирање (у садржајном и социо-емотивном погледу), недоследност, попустљивост, болећивост, игнорисање потреба и проблема, недовољна заинтересованост за успех детета/деце и њихов развој, ригидни ставови, стереотипи, предрасуде и недовољно развијене организационе способности васпитача.

Такође недовољно развијене интелектуалне способности, мања или већа оштећења или недостаци у функционисању органа за вид, слух, говор, моторике, недовољна могућност опажања и способно-

сти концентрације, недостатак одговарајућих знања, вештина, навика, недовољна мотивисаност и низак ниво аспирација, здравствени проблеми, лоше породичне прилике и низак социометријски статус, неприпремљеност, умор, поспаност, нерасположење, стереотипи и неправилан однос према учењу, школи, васпитању, верске, националне, расне, културне и друге врсте предрасуда, недовољна развијеност комуникативних способности, обесхрабреност, анксиозност, фрустрације, уплашеност, страховања, недостатак самоповерења и самопоуздања, су фактори који ометају успостављање добре комуникације са децом (Јовановић, 2004).

9. Закључна разматрања

Имајући у виду да је комуникација важан аспект васпитно-образовног процеса и активности, која се одвија у радној соби, онда је треба схватити као процес међуљудске интеракције, која је усмерена на васпитање и образовање, односно на целокупан развој личности самог предшколског детета. Из овога разлога је потребно да сви видови комуникације буду тако постављени од стране васпитача, да је деца са лакоћом прихвате, односно мора бити усклађена са психо-физичким узрастом детета.

У циљу развијања што боље комуникације у групи на релацији васпитач–дете и дете–дете, потребно је испунити следеће услове:

1. Комуникација треба да је јасна – разумљива. Оно што је неразумљиво не може бити јасно.
2. Целовита – да се заокружи једна целина, једна мисао. Уколико она није заокружена, комуникација неће бити остварена, или ће се остварити, али са потпуно другим циљем.
3. Језгровитост – истаћи само битне садржаје који треба да се прихвате.
4. Конкретност – способност да се пренесе на прави начин одређени садржај, јер уколико се то не уради садржај комуникације ће имати сасвим други смер.
5. Тачност – да се у току комуникације не скреће са теме, већ да се усредреди да се оствари постављени циљ.
6. Смањење сметњи и шумова на најмању могућу меру како не би дошло до прекида комуникације.

Уколико се наведени услови испоштују, комуникација у оквиру предшколске групе ће се остварити на најбољи начин, што нам омогућава успешну реализацију постављених активности, односно наставе.

ЛИТЕРАТУРА

- Јовановић, Б. (2004). *Педагошко комуницирање*. Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Институт за педагошка истраживања, 266-279.
- Каменов, Е. (2007). *Опште основе предшколског програма. Модел Б*. Нови Сад: АМБ Економик.
- Ладичорбић, С. (2010). *Комуникативне игре у настави природе и друштва*. Кикинда.
- Миљак, А. (1984). *Улога комуникације у развоју говора дјеце предшколске доби*. Загреб: Просветни преглед.
- Николић, Р. (2004). *Мogućности савремене школе у развијању комуникативних способности ученика*. Јагодина: Учитељски факултет. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Moore, P. (2004) *NonViolent Communication as an Evolutionary Imperative – The InnerView of Marshall Rosenberg*. Alternatives, Issue 29.
- Sauer, M. & Rosenberg, B. M. (2004) *Expert on conflict resolution believes non-violence is in our nature*. San Diego Union-Tribune.
- Сузић, Н. (2003). „Ефикасна педагошка комуникација“. *Образовна технологија*, бр. 3. Београд.
- Rosenberg, B. M. (1995). *Compassionate communication*. Miracles magazine.

ПОМОЋНА ЛИТЕРАТУРА

- Вујаклија, М. (1997). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Требјешанин, Ж. (2000). *Речник психологије*. Београд: Стубови културе.
- Педагошка енциклопедија 2* (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставу.

Snežana Ladičorbić
Tatjana Ostojić

**PEDAGOGIC COMMUNICOLOGY, DEVELOPING GOOD
 COMMUNICATION WITH PRESCHOOL CHILDREN**

Summary

Communication is an important aspect of the educational process and all the classroom activities, and it is oriented towards the overall personal development of a preschool child. That is why the teachers need to set up all forms of communication in a way easily accepted by the children, and in accordance with the psycho-physical age of each child.

The first part of the article explains the notion of pedagogic communicology, the model of realization, principles, levels and characteristics of good communication. In the second part, the author lists and explains the key aspects of communication with preschool children and the obstacles it can come across.

Key words: communication, communicative games, children, teacher and preschool institution.

Гордана Рацков*

Основна школа „Свети Сава“, Кикинда

ПОДСТИЦАЊЕ РАЗВОЈА МАТЕМАТИЧКОГ МИШЉЕЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА ПРИМЕНОМ РАЧУНАРА

САЖЕТАК: Увођење информационе технологије у васпитно-образовни процес, постаје основна потреба савременог друштва. Примена рачунара као образовне технологије утиче на образовање, његов садржај, примену, методе и технике као и целокупну организацију васпитно-образовног рада.

Карактеристично за децу предшколског узраста је да, користећи сва своја чула и умне способности, покушавају да упознају и схвате свет око себе. Рачунарска технологија омогућава квалитетан васпитно-образовни рад у складу са потребама, интересовањима и могућностима појединца.

У раду су представљене могућности подстицања развоја математичког мишљења применом рачунара. Постоји неколико једноставних програма за децу који омогућавају да кроз игру деца развију предвиђене почетне појмове из математике. Покретне слике, скице, илустрације, интересантни симболи, занимљиви филмови и игре, привлаче деčју пажњу и омогућавају им да науче нешто ново на интересантан начин.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: рачунар, образовни софтвери, образовање, математичко мишљење.

1. Увод

При обучавању деце неопходно је тежити ка томе да се код њих постепено сједињује знање са умењем. Изгледа да је од свих наука једино математика способна да у потпуности задовољи овај захтев.

И. Кант

Дете предшколског узраста је по природи радознало. Оно испољава интересовања за све објекте и појаве које га окружују, испитује све оно што је у његовој непосредној околини, испољава интензивну потребу за активношћу. Основни задатак васпитања деце раног узра-

*rackov@sbb.rs

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

ста је очување, подржавање и оплемењивање спонтаног израза детета и поштовање његове индивидуалне особености у откривању света и развоју. „Образовна средина за предшколску децу треба да буде структурирана тако да буде привлачна и разумљива, што ће им омогућити да проналазе смисао и сврху учествовања у њој“ (Каменов, 1990: 266).

„Дуго је у теорији и пракси предшколског васпитања владао став да предшколско дете са ’прелогичким’ нивоом мишљења, није способно за учење математичких садржаја. Последњих неколико деценија преовладало је мишљење, које између осталих заступа и Брунер, ’наглашавајући улогу и значај подстицања сазнајне делатности ученика’“ (Прентовић, 2005). Рано савладавање математичких вештина је врло важно у концепту целоживотног учења, а постоји низ техника помоћу којих можемо предшколцу помоћи у савладавању основних математичких концепата. До шесте године деца могу да створе базу за све касније образовне концепте.

Правилна методска обрада елементарне математике, услов је од кога ће зависити основно знање деце из математике, услов за солидну базу на којој треба да се изграђује даљи процес математичког образовања. Да би се појмови математичке логике касније усвојили, потребно је почети са припремама већ од самог почетка васпитно-образовног рада, јер усвајање и изградња математичких појмова траје годинама.

Примена савремених технологија у образовању ствара бројне могућности за значајно побољшање квалитета васпитно-образовног процеса. Нове технологије омогућују интегрисање визуелних, аудио и писаних материјала како би се информације пренеле деци на што ефикаснији начин. Деца уче с више разумевања када им је садржај презентован кроз пажљиво одабране, одговарајуће речи, слике и анимације, него када је тај исти садржај презентован само речима, при чему долазе до изражаја мотивационе карактеристике примене рачунара у васпитно-образовном раду.

Рачунар може да буде одличан начин за учење и формирање математичког мишљења код деце предшколског узраста. Образовни софтвери, мултимедијалне презентације, рачунарске симулације процеса, едукативне игрице, рачунарски програми и многи вебсајтови промовишу математику, приближавају је деци и олакшавају усвајање математичких појмова и формирање математичког мишљења. Рачунар омогућава да се посебна пажња посвети деци и њиховим унутрашњим чиниоцима, који ће их покренути да активно и стваралачки партиципирају у наставном процесу.

2. Математичко мишљење код деце предшколског узраста

Добро познавање фаза интелектуалног развоја деце доприноси успешности усвајања математичких садржаја и развијању математичког мишљења. Према психологу Ж. Пијажеу (Jean Piaget) уочавају се четири фазе у развоју мишљења код деце (Пијаже, Инхелдер, 1990):

1. *Сензо-моторна фаза* – од рођења до краја 2. године живота;
2. *Преоперативна фаза или препојмовна фаза* – од 2. до 6. или 7. године живота;
3. *Фаза конкретних операција* – од 7. до 11. године;
4. *Фаза формалних операција* – од 11. до 14. године.

Сваку од ових фаза одликује нешто што је издваја од других и између њих нема оштрих граница. Све фазе су исте код све деце, али се разликује брзина проласка кроз њих. Преоперативна фаза или препојмовна фаза обухвата предшколски период (око 2-6 године). Пијаже га назива стадијумом опажајне тј. преоперационе интелигенције. Мишљење детета је повезано са конкретним делатностима и непосредним опажањем и дете почиње да манипулише симболима средине. У овој фази интуитивне интелигенције своје закључке дете не може да повезује и сједињује у логичку целину, може да ствара слику предмета који му нису у видокругу, сећа се особе која такође није присутна, реконструише прошлост, и сл.

Са аспекта развоја почетног математичког мишљења од значаја је познавање карактеристика мишљења деце предшколског узраста. „Организацијом средине, садржајима који се предлажу деци и усмеравањем активности, васпитач може и резултате таквог учења, које нема обележја наставе, да учини значајним за дечји развој. У извесном смислу, предшколски узраст је доба када деца науче сразмерно више него у другим периодима свог живота, иако ово учење није формализовано као на другим ступњевима система васпитања и образовања (Каменов, 1990: 27).

„Кад се даје одговор на питање шта је математичко мишљење најчешће се истичу његови квалитети, као што су: гипкост, активност, усмереност, економичност, дубина, ширина, оригиналност, лаконизам“ (Дејић, Егерић: 32). Математичка сазнања су иницијација за развој логике, интелектуалну активност, унутрашње процесе опажања и схватања просторних односа, логичких операција на конкретним предметима, развијање појма геометријских облика, временских односа.

Дете не види свет у ком живи исто као и одрасли, јер ствари види онако како их доживљава. Најбољи миље за решавање логичко-ма-

тематичких проблема су дидактичке игре са интелектуалним комбинацијама у оним варијантама у којима се у свом најпотпунијем виду решавају проблеми сналажења у лавиринтима и сложеним сплетовима односа, као и у стратегијским играма (Прентовић, 2005: 62). Игра се по својим карактеристикама разликује од свих осталих активности, па је и природно да је њен значај за дете многостран. Игра представља специфичан облик активности предшколског детета, подстиче развој укупних потенцијала детета, помаже му у припреми за полазак у школу и ставља га у ситуације које ће га очекивати у животу.

Математика не мора да буде тешка уколико се пронађу начини да се она учини деци занимљивом и привлачном. Примена рачунара у савладавању математичких садржаја ставља дете у позицију да кроз активан рад доживи радост открића и играјући се учи и овлада основним математичким појмовима.

3. Примена рачунара у подстицању развоја математичког мишљења

Увођење информационе технологије у предшколство треба остваривати кроз њену примену и интеграцију у васпитно-образовни рад васпитача које ће имати за циљ (Анђелковић, 2010): позитиван утицај на све области дечјег развоја, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада, развој медијске културе детета.

Рачунар може да буде одличан начин за учење. Образовни софтвери и рачунарски програми за предшколце омогућују деци да „истражују и стварају, развијајући способности да разликују и раздвајају оно што је стварно, реалистично и што је немогуће у реалном животу, од онога што припада виртуелном свету“ (Прибишев-Белеслин, 2010). „Уколико је већа разноврсност ситуација, којима дете мора да прилагоди своје структуре понашања, утолико оне постају различитије и покретљивије. Такође, према Пијажеу, уколико је дете видело више ствари и уколико је више чуло, утолико је оно више заинтересовано да види и чује“ (Каменов, 1990: 264).

Ако је дете веома заинтересовано, треба му понудити игрице и вебсајтове који промовишу активност за учење математичких садржаја, као што је бројање, формирање скупова, геометријских фигура, и сл. Ако је неки циљ привлачан за децу, односно његово остваривање подржано позитивним емоцијама, она су у стању да уложе знатно веће напоре, па чак и да испоље већу зрелост и стваралачку способност да би га постигла него ако су према њему равнодушна (Каменов, 1990: 271). Комбиновањем различитих елемената, облика и боја, деца се на

различите начине сналазе у тражењу нових могућности програма и долажењу до решења.

Зависно од нивоа знања детета, односно његових предзнања и способности, зависи обим и форма помоћи коју рачунар пружа деци у савладавању математичких садржаја, облику рада, идеји и другим видовима подстицања, навођења и подржавања њихових склоности и интересовања. Рачунар у настави омогућује да се диференцирају садржаји активности и одмеравају индивидуалним потенцијалним снагама како би се деци пружила адекватна помоћ у датом моменту, с обзиром на њихове индивидуалне разлике.

Развијање способности опажања, разликовања и именовања математичких појмова кроз игру применом рачунара, истиче се њихова повезаност и условљеност, и указује се на значај реализовања овог важног задатка. Математички појмови развијају дететову личност као целину, развијају дечје функције и способности, а само дете стиче искуство на веома карактеристичан начин. Док учи помоћу рачунара, дете је често у ситуацији да се сналази, тражи нова решења, постане сналажљиво, самим тим и да развија интелигенцију.

Применом рачунара предмети се могу ређати један за другим, слагати, груписати, низати и обогаћивати визуелне перцепције: препознавање и разликовање бројева, уочавање бројева у бајкама и песмама, уочавање различитих математичких операција. Деца кроз игру и различите игровне активности, музику, сликање утичу на развој логичко-математичког мишљења. „Информациона технологија може пружити могућност да на нове начине упознамо мишљење детета. Неки инострани аутори, на основу искуства које су имали кроз своја истраживања, назвали су ову технологију ’Прозор у дечије мишљење’“ (Анђелковић, 2008: 159).

Неки од могућих позитивних утицаја информационе технологије на когнитивни развој детета (Анђелковић, 2008) су: процес развоја мишљења, развој симболичког представљања, развој пажње, могућности схватања суштине, јасније и брже класификације, доношење одлука анализом, разумевање узрочно-последичних односа, развој памћења, подстицање креативности, подстицање радозналости, развој маштовитости.

Образовни софтвери примерени дечјем узрасту веома се лако покрећу и имају прегледно постављен садржај, са јасно истакнутим наставним јединицама, те омогућују учење, вежбање или тестирање знања. Задатак васпитача је да деци приближи и презентује нове садржаје на што интересантнији начин. Интерес, истрајност и жеља за

стицањем нових знања, повећава се ако им се обезбеди иницијатива у том процесу, док учење при коме се инсистира на меморисању, на решавању проблема коришћењем устаљених начина, доводи до засићености, смањења мотивације и заинтересованости за одређене садржаје који се морају усвојити и до неуспеха у учењу.

Приликом куповине софтвера за децу предшколског узраста треба водити рачуна да се они користе на што лакши начин, притиском једног дугмета, или коришћењем миша. Важно је да се са што мање покрета постигне већи ефекат. Постоје програми намењени ученицима разредне наставе, које деца могу да користе већ у предшколском добу. То су програми за учење слова, бројева, боја, упоређивање величина, као и цртања, бојење, решавање ребуса, развијање меморије и сл.

Примењујући рачунар у свом раду, васпитач првенствено жели да унапреди квалитет свог рада, да створи што повољније услове за индивидуални развој и напредовање сваког детета, да олакша и прилагоди процес учења савременим трендовима и постигне већу активност и мотивацију појединца.

Традиционалан начин презентовања материје захтева много времена и средстава за припремање материјала, док је софтверима обухваћен велики број различитих задатака. Предност учења предшколске деце помоћу рачунара је што деца воле анимацију и звучне ефекте, као и позадине које представљају слике соба, села, 3Д мапе, и сл. који стварају позитивну импресију и охрабрују их да користе софтвер.

Постоји велики број образовних софтвера који могу да се користе у предшколском узрасту: Матикус, Донино, Kidspiration, Вилинград, Учионица, Свет бројева и сл. Један од образовних софтвера који се може користити у предшколском узрасту је „Вилинград“, математика за први разред, који садржи све сегменте за припрему деце за школу, а аутори су Милосав Марјановић, Александра Мандић, Маријана Зељић и Марија Капс. Овај софтвер садржи све сегменте који треба да се обраде да би се деца припремила за школу. Покретањем програма појављује се почетни екран и стављањем миша изнад предвиђеног дела, следи објашњење шта се од детета очекује да уради. Аудио објашњење сваког задатка омогућава детету самостално решавање и напредовање темпом који му одговара. При изради задатака дата је могућност само тачног одговора, што значи да дете одмах добија повратну информацију, а с друге стране, неће бити демотивисано уколико неки задатак погрешно уради.

Образовни софтвер „Вилингард“ прати план и програм припремне предшколске групе:



Слика 1

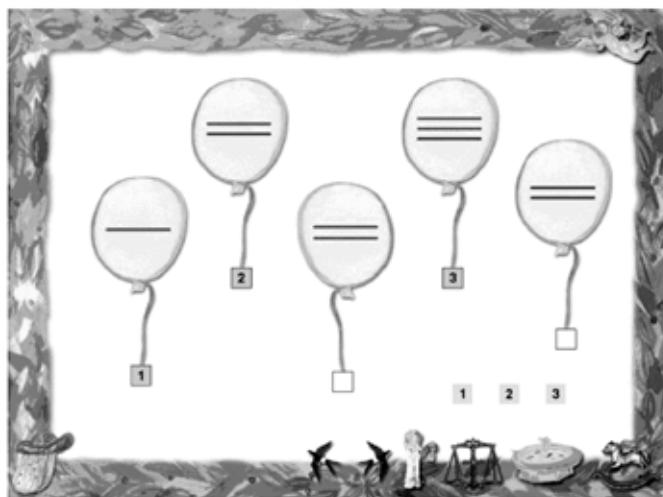
1. Реализација садржаја из области „скуп“

Задатак: Постави онолико цветова колико број показује (слика 1).



Слика 2

Задатак: У корпи се налазе плочице са цифрама. Цифре које су тачно написане постави на дрво наранџе, а нетачно написане цифре постави на дрво лимуна (слика 2).



Слика 3

2. Реализација садржаја из области „број“

Задатак: Колико је штапића? (слика 3)



Слика 4

3. Реализација садржаја из области „простор и просторне релације“

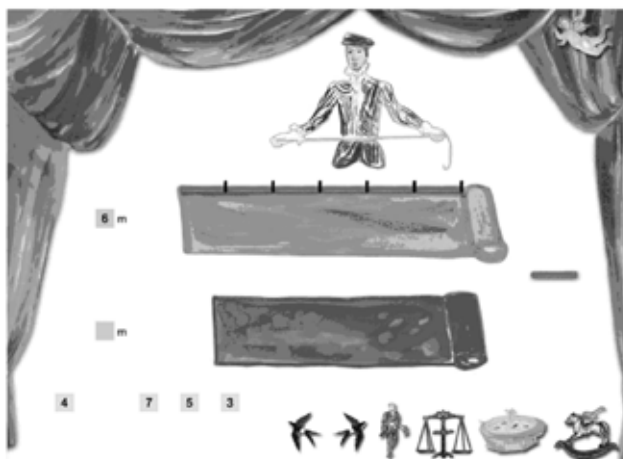
Задатак: Кликни мишем на лампион. Постави га на одговарајуће место (слика 4).



Слика 5

4. Реализација садржаја из области „геометријске фигуре“

Задатак: Вила је исекла два картона: црвени облика круга и плави облика троугла. Сада обоји одговарајућом бојом (слика 5).



Слика 6

5. Реализација садржаја из области „величине, димензије и мерење величина“

Задатак: Сада премери колико су дуга платна нашег кројача и у празна поља упиши резултат мерења (слика 6).

ППТ презентације

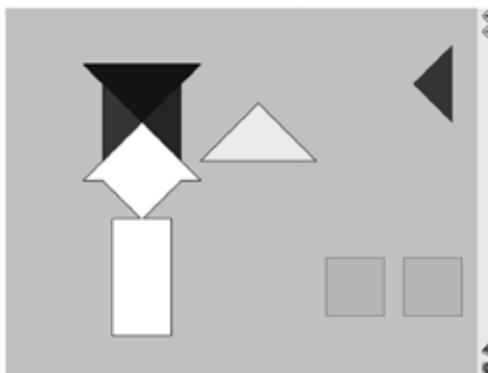
Мултимедијални садржаји комбинују текст, слику, звук, анимацију и видео записе и за њихову репродукцију раније су се користила врло различита средства, али се у последње време за репродукцију мултимедијалних записа најчешће користи рачунар, а за читање података ЦД или ДВД и Интернет.

Примање информација само једним комуникацијским каналом отежава стварање асоцијација и повезивање нових информација с раније стеченим знањем и искуствима. Међутим, ако се код презентовања информација комбинује текст, звук и слика, то битно поспешује привлачење пажње и продубљује доживљаје ученика и ствара већу могућност обликовања асоцијација између различитих облика приказа одређених информација. Радне свеске се данас често продају уз припадајући ЦД, који визуелно допуњује штампани материјал.

Да би коришћење мултимедије заиста имало смисла, врло је важно да васпитач разуме основна правила креирања мултимедијских садржаја. Није било какво удруживање слике и текста корисно, јер може да дође до когнитивног преоптерећења.

Математика и игрице

Танграм је занимљива игра која се састоји из седам различитих геометријских облика који могу да се слажу на безброј начина (слика 7). Циљ је да се са расположивим деловима који могу да се померају, или ротирају у свим правцима, сложе тражене фигуре. То може да буде лако или тешко, али свакако захтева укључивање можданих вијуга и развија способности комбиновања.



Слика 7

Танграм је игра која може да се игра и помоћу исечених делова на исцртаном шаблону, али је много интересантније кад се „кликће“

по екрану да би се сложили делови и добила звучна потврда сваког клика и сигнал да је успешно завршен задатак. Интересантно је што се приликом померања геометријског облика користи леви клик, а за окретање користи десни клик.

Математика и ликовно изражавање

У раду са децом можемо користити једноставне програме за цртање, *Paint* и *Drawing for children*. Деци је потребно показати постер с низом геометријских ликова. Њихов задатак је да сами израде исте ликове у програму *Paint* на рачунару и да њиховом комбинацијом направе неке нове облике, на пример ауто, робота или животињу. Деца ће на тај начин научити да препознају квадрат, правоугаоник, троугао, круг, елипсу и друге облике које користе за цртање. На овај начин деца ће се играти и учити, а у исто време имаће прилике и да покажу своје креативне способности.

При цртању помоћу рачунара дете користи бојанке и додаје боје које хоће (нпр. дете обично користи 12 боја фломастера, а приликом цртања на рачунару може да користи много више нијанси боја) и нема просторног ограничења (у смислу листа папира).

4. Закључна разматрања

Различите игравне активности помоћу рачунара и образовних софтвера омогућују деци да уче кроз игру, да изграђују логичко-математичко мишљење, да комбинују, варирају, праве претпоставке, користе почетне математичке операције класификовања, придруживања, бројања, да упознају цифру као симбол, да изграде појам бројевног низа и места броја у бројевном низу, да уче кроз сопствено откриће.

Велика предност реализације програма предшколског васпитања и образовања помоћу рачунара је што је деци омогућено да вежбају на великом броју различитих примера. Рачунарски програми примерени њиховом узрасту су тако осмишљени да омогућавају постепено напредовање сваког детета, у складу са његовим могућностима и интересовањима. Посебна динамика покретних слика, анимација, једноставно руковање симболима, усложњавање сваког наредног нивоа игре и увођење различитих изненађења, континуирано подстичу дете на активност.

Деци предшколског узраста треба омогућити да се играју и уче помоћу рачунара, јер ће на тај начин надоградити искуства и знања која носе са собом из дома и другим окружењима у којима се сусрећу са рачунарима, усавршавајући, проширујући и стичући нова искуства. При томе треба комбиновати и интегрисати садржаје различитих от-

кривачких, перцептивних, музичких, ликовних и других активности, које су утврђене програмским основама.

Формирање математичког мишљења је процес који траје и због тога је важно „искористити све потенцијале које информацио-на технологија пружа за остваривање позитивног утицаја на дечји развој, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада и развој медијске културе детета (Анђелковић, 2008: 209). Нарочито је важно да се код детета, захваљујући учењу, умноже и развију сазнајна интересовања, формира дух отворен, пријемчив и спреман за трагања и нова искуства, што је најдрагоценија карактеристика личности и гаранција за многа даља достигнућа (Каменов, 1990: 28).

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и дечијем вртићу*. Београд: Беокњига. Нови Сад: Центар за развој и примену науке и технологије и информатике и Савез информатичара Војводине.
- Дејић, М., Егерић, М. (2003). *Методика наставе математике*. Јагодина: Учитељски факултет.
- Каменов, Е. (1990). *Предшколска педагогија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Марјановић, М., Мандић, А., Зељић, М, Капс, М. (2009). *Вилинград (Едукативни софтвер)*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијаже, Ж., Инхелдер, Б. (1990). *Психологија детета*, Нови Сад: Добра вест.
- Прентовић, Р. (2005). „Психолошки и педагошки аспекти логичко-математичких активности предшколске деце“. *Зборник радова ВШССОВ Кикинда*.
- Прентовић, Р., Сотировић. В. (1998). *Методика развоја почетних математичких појмова*. Нови Сад: Дидакта.
- Прибишев-Белеслин, Т. (2010). *Рана компјутерска писменост: могућности и ризици за развој и учење дјече предшколског узраста*. Како заштитити дјecu на Интернету. Бања Лука: Филозофски факултет.

Gordana Rackov

USING COMPUTERS TO ENCOURAGE THE DEVELOPMENT OF MATHEMATICAL THINKING SKILLS OF PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Integration of information technology into the educational process is becoming one of the basic needs of the modern society. The use of computer as a

educational technology influences education, its contents, application, methods and techniques, and the whole organization of education.

It is common for preschool children to use all their senses and mental abilities when trying to learn and understand the world around them. Computer technology can make it possible for education to be expedient and in accordance with the needs, interests and abilities of each child.

This article describes the possibilities for encouraging the development of mathematical thinking by simple programs for children that enable them to acquire knowledge through play, which is very appealing to them. Motion pictures, sketches, illustrations, eye-catching symbols, interesting videos and games attract their attention and enable them to learn something new or to test their previously acquired knowledge.

Key words: computer, educational software, education, mathematical thinking.

Биљана Јерemiћ*

Педагошки факултет, Сомбор

МОДЕЛОВАЊЕ ПРОЦЕСА САЗНАВАЊА ХОРСКИМ ПЕВАЊЕМ НА МЛАЂЕМ ШКОЛСКОМ УЗРАСТУ

САЖЕТАК: Овај рад представља приказ вредности и значаја хорског певања на млађем школском узрасту, кроз методiku наставе хора и стицање и усвајање знања певањем песама. Одабраним дидактичко-методским поступцима на часовима хора, индивидуалним приступом усвајања садржаја певаних песама, знања и вештине, створићемо услове не само за квалитетно хорско певање, него ћемо ученике упознати са вредностима и квалитетима уметничке музике. У хорском певању „мера“ јесте цео систем усвајања знања који обухвата методе и дидактичке принципе, који су прилагођени особеностима наставе хора и њиховој примени у процесу васпитања и образовања ученика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: хорско певање, наставне методе, дидактички принципи, усвајање знања.

1. Певање

Певање је уметност за коју се зна од најранијих дана људске историје. Управо је „певање (говор) одвојило човека од животиње“ (Стефановић, 1956: 8). Теоретичари музике који су се бавили питањима настанка музике (Х. Спенсер, К. Бихер, К. Штумпф), истичу да су теорије једностране и да се постанак музике не може третирати одвојено од других уметности – игре и поезије. Од постанка човека певањем су се изражавала осећања. Модуларни крикови били су основа за развој певања, а из артикулисаних гласова развио се говор. Како наводи Б. Стефановић (1956) човечји говор је најпре био певање (афективни говор). Певање препознајемо као „трагове“ који се осећају и данас када је човек узбуђен, или има наглашен акценат у говору са својим висинским осцилирањем и таласањем. Певање је идеализовани говор, који на млађем школском узрасту започиње имитирањем, као најближим обликом усвајања знања на овом узрасту. У певању се осликава естетска и духовна страна личности чије се особине огледају кроз певање вокала, дикцију и интонацију, интеракцијом певања и говора изражавају се мисли, сазнања и осећања у јединству са мишљењем. Прве мелодије дете певуши и оне потичу из говора, повезане су са покретом и представљају спонтану реакцију на ме-

*mrbiljana@gmail.com

лодију. Учење сложенијих мелодија подразумева усвајање речи, ритма и тонских висина – мелодије где се у оквиру когнитивно-развојних процеса одвија комуникација између наставника и групе ученика „оних који поучавају и оних који уче“ (Ђорђевић, 2004: 43). Хорско певање, или како данас носи назив хорско музицирање, представља уметничко уобличавање и изражавање когнитивних и афективних процеса заснованих на онтолошким и епистемолошким претпоставкама у оквиру теорије аксиологије. Певање је, дакле, процес сазнавања и учења који се одвија преко доживљаја кроз певање песама. Оно је дато човеку као бићу од самог постојања до крајних домета знања у теорији вредности.

О песми се може говорити с филозофског, естетског, музичког, психолошког и педагошког аспекта. Песма је увек била у фокусу теоријских и мелографских истраживања због своје лепоте, универзалности и функционалности, коју остварује не само са музичког и научног, већ и социокултурног аспекта (Стошић, 2008: 62).

У контексту сагледавања аспеката песме, хорско певање заузима посебан значај у односу на музичку културу у најширем смислу.

2. Значај хорског певања на млађем школском узрасту

Музичко образовање ученика на млађем школском узрасту има својих специфичности условљених, пре свега, узрастним карактеристикама и музичким способностима, које су индивидуалне и зато траже специфичан однос према сваком ученику. Ове карактеристике одређују значај хорског певања на млађем школском узрасту. Том приликом се морају узимати у обзир законитости развоја музикалности сваког ученика у том периоду, јер без тога нема ни успешног васпитно-образовног развоја. Од индивидуалног приступа сваком ученику, зависи развој музикалности, квалитет певања и усвајање знања. Настава хора развија код ученика емотивну интелигенцију, естетску и васпитну страну личности, музикалност и примену усвојених знања на редовним часовима музичке културе.

Емотивна интелигенција је кључна за сналажење човека у животу, а управо певањем код ученика развијамо лепезу доживљаја, чиме обогаћујемо емотивни живот ученика кроз певање, тј. репродуковање одређене мелодије. Певање које на ученике делује ослобађајуће, пружа ученику различите могућности изражавања емоција и доприноси развоју емотивне интелигенције. Доживљавање одређене хорске композиције, а самим тим и њено прихватање, увек је праћено снажним емотивним изражавањем. Ученика треба оспособити да доживљава. „А пошто уметност пружа најкомплекснију и најбољу мо-

гућност таквог доживљавања за човека, то уметност и треба да постане садржај и основа целокупне васпитне делатности“ (Гајић, 1999: 49).

Суштина естетског васпитања и образовања певањем огледа се у низу развијања осећаја, запажања, доживљаја преко композиција које се вишегласно обрађују и састоји се у томе:

- да се код ученика развије осећај и смисао за лепо у музици,
- да се ученик оспособи за опажање естетских својстава музике,
- да музика постане ученику извор његових естетских доживљаја,
- да се поставе основе музичког укуса ученика,
- да се развију стваралачке снаге у смислу обликованог изражавања у тим подручјима,
- да ученик усвоји елементарна знања и вештине и овлада одређеним навикама естетског карактера (Манастериоти, 1973: 14).

Естетске лепоте у музици морају се доживети и не морају увек бити праћане и интелектуалним сазнавањем. У процесу усвајања одређене хорске композиције ученици слушном перцепцијом доживљавају хорску композицију (њен карактер, темпо, динамику, артикулацију) и уочавају њене естетске стране. Сазнајни процес мора уследити након музичког доживљаја кроз песму која се усваја и тек тада је могуће деловати и на развијање интелектуалних особина ученика. Активним учешћем у школском хору ученици усвајају и упознају драгоцен део националне културе. Упознајући део културног богатства прошлости и садашњости свог народа, ученици певањем у хору развијају естетску страну своје личности. У њима се буди интерес за разумевање и поштовање према културном стваралаштву, развија се смисао и потреба за лепим уметностима и богати сопствена култура. Певањем у хору оспособљавамо ученике да своје слободно време испуне културно-забавним и васпитним садржајима.

Настава хора има широку васпитну улогу, јер негује колективни дух. Једино у хору се од ученика тражи да дају исти одговор на постављено питање, једино у хору успех не зависи од појединца. Индивидуални интереси подређени су интересима успеха хора као целине. Певањем у хору ученици морају да слушају и друге гласове, да им се прилагођавају, те се тако развија способност ученика да слушају друге и буду саслушани. Квалитетно реализована настава хора и хорско музицирање створиће код ученика трајну потребу и љубав за музиком и певањем, у складу са музичким способностима сваког ученика.

За успешнију и потпунију примену хорског певања потребно је знатно више од самог њеног познавања у општим цртама. Добро је позната суштина наставе хора и њен вишеструки значај и улога у образовању. Хорско певање сасвим сигурно није само теорија, али стање постојеће праксе још није ни издалека такво да можемо говорити о настави хора као општеприхваћеном виду наставе.

Основни задатак школе није више да снабде ученика што већом сумом знања, већ да их трајно заинтересује и темељно оспособи за доживотно самостално учење, за перманентно самообразовање. Настава хора управо одговара на те задатке и ствара код ученика трајну потребу и љубав за музиком и певањем, наравно у складу са музичким способностима сваког ученика.

Из изложеног се види да је хорско певање на млађем школском узрасту веома значајно за укупан развој ученика и зато мора заузимати значајно место у васпитно-образовном раду. Само одговорним радом у основним школама, као темељу, не само васпитања и образовања, него и целокупног наставног процеса чији је део и хорско певање, створићемо основу за даље укључивање ученика у хор (омладински, мешовити хор одраслих и др.).

3. Образовни задаци наставе хорског певања

Садржаји уметничке музике биће мисаоно приступачни ученицима тек пажљивим одабиром наставних садржаја, који морају бити примерени узрасту и музичким способностима сваког ученика. Образовна улога хорског певања је веома значајна, јер подстицајно делује на свеукупан развој ученика.

С обзиром да је традиционална настава усмерена ка „екстензитету садржаја, постоји повећана опасност од вербализма, рецептивног и пасивног односа према ученицима, из чега произилази неразумевање битног, немогућност примене знања и лако заборављање. У оваквој настави не остварују се услови за развој целокупног дечјег потенцијала (вишеструких способности ученика, различитих облика мишљења, различитих приступа решавању проблема) као у савременој настави која се схвата кроз конструисање знања (које подразумева способност детета да улази у дубину процеса сазнања следећи пут истраживача), а не усвајање знања“ (Будић и др. 2009: 88). Најважнији циљ образовања јесте да помогне ученицима да користе свој ум. Са тог аспекта садржаји наставног предмета Музичка култура и њен део хорско певање, састављени су као систематски и теоријски опис оних знања која се усвајају и уче. Наиме, настава хора испуњава веома сложене образовне задатке у основној школи:

- да ученик који има одређене музичке способности развија свој глас у оквиру групног певања;
- да ученик у хору доживи музичко дело и да примени теоретско музичко знање у пракси;
- да хорско певање код ученика развија осећање за хармонију, односно за складност звукова;
- да код ученика развија колективизам и осећање одговорности појединца за успех целине;
- да ученици у хору репрезентују школу, како на интерним, тако и на јавним приредбама и свечаностима;
- да хорске песме код ученика развијају патриотска, хумана, естетска и друга позитивна осећања (*Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006 и 2/2008).

Кроз наставу на часовима хора треба код ученика развити слух, глас, осећај за ритам и мелодију, и пружити елементарна знања из теорије музике. Часови хора треба да пруже ученицима могућност да науче већи број одабраних песама, које су по садржају различите и пре свега примерене узрасту и да их упознају са вредним делима духовне, уметничке и народне музике. Усвајање и стицање знања темељи се на раније усвојеним знањима и само усвајање претходних знања омогућава у настави хора усвајање нових знања. Управо научна теорија Гањеова о кумулативном учењу и стицању знања потврђује наставу хора која је успешна само ако се „у процесу учења користи хијерархија знања и вештина којом се повећава комплексност“ (Будић и др. 2009: 93). Сматрао је да свако учење треба да се надовезује на претходно, што је од изузетног значаја за усвајање знања у настави хорског певања, јер у певању није могуће усвајати нова знања ако претходна, нису усвојена и ако она нису „хијерархијски“ утврђена. Усвајање нових знања надограђује се на претходна знања, која су стечена преко доживљаја у певаним песмама.

Образовна вредност наставе хора на млађем школском узрасту је велика, а задаци сложени.

4. Дидактички принципи у настави хора

Задаци учења остварују се кроз наставни процес, који мора да садржи кораке, поступке као и фазе у којима ће ученици усвајати знања. „Према Гањеову слично као и Брунер, природа наставног процеса фокусира се на задатке учења и описује наставни процес преко корака, ступњева и фаза“ (Будић и др., 2009: 92). Специфичност наставе хора управо се у томе и огледа, јер само знања која су усвојена према дидактичким принципима, трајна су и омогућавају усвајање

нових знања. Да би настава могла да реши постављене задатке мора се ослањати на опште дидактичке принципе који су прилагођени посебним задацима овог предмета:

– Принципом очигледности и апстрактности остварује се усвајање чињеница на основу перцепције неког звучног феномена помоћу чула слуха, вида и осећаја за ритам. „Остваривање овог принципа доводи до интензивније пажње разреда (хора), до развијања интереса, до дубљег емоционалног доживљаја и до трајнијег памћења демонстрираних појава“ (Пожгај, 1988: 23). Овај принцип у настави хора односи се на наставничко и ученичко певање, „на темељу усвојених чињеница мисаоном активношћу, ученике доводимо до генерализација“ (Пољак, 1985: 203). На основу очигледног наставничког извођења одређене мелодије, „ученици доживљајем акумулирају мелодију (чињенице) као материјалну основу на темељу којих прелазе даље на апстракције, односно генерализације“ (исто).

– Принцип примерености узрасту ученика у настави хора остварује се прилагођавањем и одабиром наставних садржаја који ће одговарати узрасту, психичком и физичком развоју ученика. Овим принципом прилагођавамо вежбе вокалне технике, не само узрасту, него и сваком појединцу понаособ, јер се музичке способности развијају индивидуално. У обради хорских композиција од велике је важности овај принцип, јер од процене наставника о могућностима хора за извођење хорске композиције тј. њене тежине, зависиће и успешност рада.

– Принцип свесне активности укључује активно усвајање знања ученика. Овај принцип укључује разне облике ангажованости ученика од активног слушања, певања, или мисаоног укључивања. Морамо вежбати оно што желимо усвојити и зато наставни поступци морају да буду усмерени на максималну активност ученика. У настави хора без активног ученика и његове свесне, мисаоне укључености у усвајање хорске композиције, нема усвајања знања и активног певања.

– Принцип систематичности и поступности у настави хора темељи се на пажљиво одабраним садржајима који ће ученике поступно уводити у свет хорске музике. Одвија се на основу познатих дидактичких правила: од ближег ка даљем, од једноставнијег ка сложенијем, од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом.

Од самог почетка са ученицима се у раду полази од једноставних једногласних мелодија, усвајања основа вокалне технике кроз игру (имитирање звука ветра, дување у лоптицу, зевање...) и постепено се захтеви проширују на сложеније задатке (певање канона, вишегласних композиција).

– Принцип доживљаја је у складу са емоционалним активирањем ученика. „Дидактичари разликују спонтане и изазване доживљаје“ (Завршки, 1988: 26). Спонтани доживљаји остварују се у заједничкој мисији извођења одређеног хорског програма на такмичењу или наступу, а изазвани на пробама када ученици слушањем доживљавају нову песму. Овај принцип је од посебног значаја за наставу хора, јер ако се песма не доживи нема ни стваралачког чина. Веома је важно да ученици прво слушају, мисле и тек тада певају.

5. Наставне методе у хорском певању

Одабране садржаје за наставу хора наставник може обрадити на различите начине. „Већина садржаја већ донекле одређује начин на који морамо поступати да бисмо се њима користили у наставном процесу, али се и у таквим случајевима показују могућности избора боље варијанте која може бити успешнија. Ти различити начини или путеви рада са одабраним садржајима, којима се наставник може служити у наставном процесу, представљају наставне методе“ (Брдарић, 1986: 61). Дидактика нам пружа велик избор метода, али у настави хорског певања примењујемо само одређене, што је условљено специфичностима самог предмета. Навешћемо неке од којих зависи успешан рад са хором:

– Метода усменог излагања – назива се још и „акроаматском“, јесте жива реч наставника, али не у сувопарном излагању, него у циљу емотивне мотивацује ученика за учење нове песме.

– Метода демонстрације – наставник приказује готово све садржаје које обрађује и ова метода је најважнија у хорском певању.

– Метода рада са текстом – представља обраду нотног текста као и обраду књижевног текста песме.

– Метода разговора – у циљу подстицања ученика на запажања, размишљања и закључивања.

Успешност наставног процеса не зависи само од датих наставних метода. Као најважнија карика јавља се управо улога наставника – учитеља у покретању и реализацији певања као нераскидивог ланца у одрастању и образовању сваког ученика и формирању односа према певању у хору и трајне љубави. Савремена концепција школе претпоставља превазилажење традиционалног модела васпитања и образовања и то превасходно у правцу унапређивања квалитета процеса учења (Будић, Гајић, 2006: 117). Квалитет наставе се кроз време мењао, али је увек истицао добро образованог и својој професији посвећеног наставника, који је представљао важну карику у стицању знања ученика и квалитета процеса учења. Само пун љубави према

позиву који ради и малим топлим погледима ученика упереним према наставнику–диригенту, наставник може да одговори на одговорне образовне задатке које поставља хорско певање. И зато је овај позив „привилегија“ коју могу осетити само они који у себи носе велико духовно богатство, које преносе и на ученике учећи их певању.

Наставник – учитељ мора да буде спреман да ученику пружи могућност да примењује, вежба и унапређује музичке способности које су код њега најизраженије, и то у складу са својим индивидуалним максимумом. Неадекватан избор наставних метода и примена неадекватних методских поступака и непознавање вокалне технике, условљава ученичку пасивност, незаинтересованост за усвајање нових садржаја и не ствара културне навике које ће трајно обогатити ученикову личност и живот. Широко постављени циљеви предмета Музичка култура, састоје се од стицања знања, вештина и диспозиција. Примери диспозиција јесу: радозналост, креативност, интересовање, дружељубивост и сл. Ове диспозиције управо се осмишљеним методским поступком обраде песме по слуху најбоље развијају, јер се обука певања састоји од посматрања, опонашања узора, приказивањем практичне примене наученог. Подсетићемо, најважнији задатак наставе јесте *примена* усвојеног, а не *акумулација* готових знања у ком *интересовање*, као део диспозиција, мора бити на прави начин неговано, награђено и мотивисано.

6. Хорско певање као основа моделовања процеса усвајања знања

Реч модел потиче од латинске речи „modulus“ што значи „мера“. „Моделирање је научни метод истраживања различитих система, помоћу одржавања (чувања) неких основних особености предмета истраживања и изучавања функционисања модела са преносом добијених чињеница на предмет испитивања“ (Квашчев, 1978: 1). У хорском певању „мера“ јесте цео систем усвајања знања који обухвата методе и дидактичке принципе у настави хора, које су прилагођене особеностима наставе хора и њиховој примени у процесу васпитања и образовања ученика. Као што је већ истакнуто, настава хора подразумева специфичне наставне методе и дидактичке принципе по којима се реализује, али зависи од знања, вештина и креативности наставника. Наиме, у настави хора не постоји одређен и дат образац нити „мера“ која гарантује успешан рад са хором. Сједињени у заједничкој мисији извођења одређеног хорског програма на такмичењу или наступу, ученици и диригент–наставник остварују и приказују знања усвојена на пробама. Стручан и креативан наставник певање песама мора да

уклопи у целокупан рад. Песмом се може почети и завршити радни дан у школи. У тренуцима када пажња на неком часу у току наставног дана опадне, када су ученици деконцентрисани, могу се радити вежбе дисања које су од изузетне важности за правилно певање. Сви методски поступци морају бити усмерени ка развијању љубави према певању и музици код ученика, као и стицању навике и потребе за певањем.

Како смо већ истакли, не постоји одређен модел нити путоказ за успешан рад са дечјим хором. Он је условљен и одређен бројним факторима (неке од њих покушали смо да прикажемо у овом раду), који су променљиви из генерације у генерацију ученика у хору. Условљен је пре свега, вокалним способностима и предзнањем ученика. Из тог разлога предложићемо само могући начин одабира хорских композиција на млађем школском узрасту.

На репертоару сваког дечјег хора морају се, у оквиру рада на вокалној техници и развијању опсега дечјих гласова као и вокалних и музичких способности, наћи канони који ће својим садржајем бити примерени узрасту и вокалним способностима хора:

- „Расти цветај“ Француска 13. век
- „Коларићу панићу“ Војислав Илић
- „Само песма“ непознатог аутора
- „Кукавица“ Ј. Ферари
- „Снела кока јаје“ непознатог аутора
- „Драги Бато“ из Француске
- „Guten Morgen“ Meinhard Ansohn
- „Коло се вије“ народна

На овом узрасту препоручене су хорске композиције, којима се развија естетска, васпитна и образовна страна личности ученика, једногласне композиције уз клавирску пратњу и двогласне хорске композиције. Хорске композиције жанровски припадају различитим музичким стиливима у оквиру духовне, народне и уметничке музике:

- „Буди имја Господње“ из литургије Св. Јована Златоустог С. С. Мокрањац
- „Отче наш“ Светислав Божић
- „Господи Помилуј“ Миодраг Говедарица
- „На ливади“ Милоје Милојевић
- „Пастирова песма“ С. С. Мокрањац
- „Прва свита из Србије“ М. Тајчевић
- „Дуње Ранке“ из Србије, уметничка обрада - Константин Бабић
- „Звони звонце“ из Војводине, уметничка обрада Константин Бабић
- „Шума на киши“ Дејан Деспих

- „За свако чудо“ К. Бабић
 „Коњић“ Дејан Деспич
 „Цврчко супер ас“ Александар С. Вујић
 „Hort die Geschichten“ Hans Poser
 „Janneke Mann“ Erika Budai
 „Mulher Rendeira“ aus Brasilien (Nordosten) arr. Jean Kleeb
 „Нек свуд љубав сја“ З. Вауда
 „Липа“ Ф. Шуберт
 „Ах што волим“ Ј. С. Бах
 „Жеља“ Ф.Шопен

7 Закључак

У последњих десетак година музичка стручна јавност и компетентни стручњаци који прате развој музичке културе, забринути су појавом инхибирања музичких талената и појавом таласа естрадних звезди. Нажалост, такав поремећај вредности довео је до тога да се и биолошки потенцијали музичких диспозиција ученика спутавају још у основној школи, што је довело до готово нестајања хора на млађем школском узрасту. Разлози за то су многобројни: недовољно музички образован кадар у периду од првог до четвртог разреда, слушање музике која нема довољно квалитета, недовољан број часова Музичке културе, непевање на часовима Музичке културе, обрада песама без методских поступака са звучних снимака, неплаћени часови хора. Због лоше културне климе треба вршити истраживања и дати одговоре како поправити стање поводом подстицања развијања музичке културе ученика. Децу још од малих ногу треба учити да певају правилно – вокална техника и слушају квалитетну музику. Ми у Србији не живимо у том миљеу, опхрвани смо комерцијалном музиком која нарушава основне културне вредности и трајно ученике лишава уметничких вредности. Таква музика не тражи додатно знање нити образовање, те је стога лако и прихватљива. Само стицањем знања преко доживљаја у певаним песмама, она остају трајна и омогућавају стицање и усвајање нових знања.

Из свега изнетог можемо закључити колико је хорско певање важно у основној школи на млађем школском узрасту и да оно представља спој васпитања и образовања. Да бисмо у процесу сазнавања усвојили образовне задатке у хорском певању, морамо поћи од нераскидиве везе, а то је управо естетско васпитање. Одрастајући уз хорско певање ученицима је дата могућност упознавања уметности извођења и доживљавања и то кроз радост које певање пружа. Вољна пажња усмерена је на чулну пажњу, песма образује брзо и лако и то у

духу разумевања преко доживљаја у певаним песмама. Мишљења смо да треба посебну пажњу посветити настави хора, јер је она одувек била присутна у школама, заузимала значајно место и свако друштво неговало је, нарочито у основним школама, хорско певање.

Враћамо се тези: Управо је „певање (говор) одвојило човека од животиње (Стефановић, 1956: 8). Ако, говор посматрамо кроз призму филогенетског развоја човека и констатујемо да је он један од ентитета виших психичких функција који је одвојио људску врсту од осталих, онда је квалитетно хорско певање један од сублимата савршенства људске врсте и постојања.

Због тога требало би анулирати раскорак између декларативног захтева који професори разредне наставе добијају кроз Наставни план и програм Музичке културе на матичним факултетима и оног што се у пракси реализује као резултат њихове едукације. Последице по општу музичку културу су у пракси очигледне. Да ли ће време у којем живимо придодати нешто нашој богатој музичкој хорској традицији и баштини? Да ли је куцнуо последњи час да се системски реше нагомилани проблеми музичке културе, а самим тим и хорског певања?

ЛИТЕРАТУРА

- Будић, С. Гајић, О. (2006). „Улога наставника у развијању критичког мишљења“. у *Европске димензије промена образовног система и Србији*. (ур. одбор Оливера Гајић...ет.ал). Нови Сад: Филозофски факултет, 117.
- Будић, С. Гајић, О. Лунгулов, Б. (2009). „Структурирање знања ученика: различита гледишта“. у *Европске димензије промена образовног система и Србији*. (ур. одбор Оливера Гајић...ет.ал). Нови Сад: Филозофски факултет, 88-93.
- Брдарић, Р. (1986). *Припремање наставника за наставу гласбене културе*. Загреб: Школска књига.
- Гајић, О. (1999). *Уметност моја изабрана стварност*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ђорђевић, Ј. (2004). „Настава као процес поучавања, учења и комуникације“, у *Зборник радова Комуникација и медији и савременој настави*. (ур. одбор Марјан Блажич...ет.ал.). Јагодина: Учитељски факултет у Јагодини, 37.
- Завршки, Ј. (1988). *Методске упуте за рад са децјим збором у основним школама*. Загреб: Школска књига.
- Квашчев, Р. (1978). *Моделирање процеса учења*. Београд: Просвета.
- Манастериоти, В. (1973). *Музички одгој на почетном ступњу*. Загреб: Школска књига.
- Пожгај, Ј. (1988). *Методика наставе гласбене културе у основној школи*. Загреб: Школска књига.
- Пољак, В. (1985). *Дидактика*. Загреб: Школска књига.
- Сл. гласник РС – Просветни гласник*, бр. 1/2005, 15/2006 и 2/2008.

Стефановић, Б. Д. (1958). *Методика музичког васпитања предшколске деце*. Београд: Нолит.

Стошић, Ј. А. (2008). „Полифункционалност песме у настави музичке културе.” *Педагогија*, (1), 62-84.

Biljana Jeremić

CHOIR SINGING AS A WAY TO MODEL THE LEARNING PROCESS OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Summary

This article is an overview of values and importance of choir singing for younger school children, written in an attempt to show how the Methodic of choir teaching enables pupils to acquire knowledge through singing songs. If we carefully chose the didactic methods in choir classes, if we opt for individual approach to acquisition of skills and knowledge and the contents of the songs, we can not just create conditions for good choir singing, but also conditions to introduce pupils to the values and qualities of art music. In choir singing, “the measure” is a whole system of acquiring knowledge which includes specific methods and didactic principles applicable in the overall process of educating our pupils.

Key words: choir singing, teaching methods, didactic principles, acquiring knowledge.

Александар Митревски*
ОШ „Жарко Зрењанин“, Кикинда

ЗНАЧАЈ МУЗИКЕ У ВАСПИТАЊУ И ОБРАЗОВАЊУ ДЕЦЕ¹

САЖЕТАК: Предмет рада је значај музике и њен утицај на правилан психо-физички развој деце свих узраста, а посебно деце предшколског узраста. Истакнуто је да се развијањем музичких способности код деце, увећава низ посебних способности, од којих ће имати много користи како у детињству, тако и касније током живота. Слух, вербално изражавање, читање, учење страних језика, математике, креативност, социјална прилагодљивост итд., само су неке од способности које особе које се баве музиком развијају. Музика има велику способност да увежбава мозак ради комплекснијег размишљања, расуђивања, анализирања, уочавања сличности и разлика. Слушањем класичне музике побољшавају се памћење и концентрација, а учењем свирања неког инструмента, развија се просторно-временско расуђивање. Улога установе, родитеља и околине у развоју музичких способности је веома велика.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца, музика, педагог/васпитач, музичке способности.

1. Увод

Као најприступачнији облик уметности, музика се може сматрати једним од универзалних видова људског комуницирања. Од самог рођења, саставни је део свакодневног живота појединца. Она чак и пре рођења може имати велику улогу у развоју деце, тако што симулира осећај угодности и опуштености код фетуса. Побољшава квалитет живота и због тога је многи људи воле. Служи и за изражавање осећања љубави, туге и осећаја припадности који се некад тешко могу исказати речима. Присутна је у друштвеним институцијама, религиозним обредима, може бити средство одржавања стабилности друштва кроз народне/традиционалне песме које говоре о митовима и легендама.

Зближавање музике и човека је искреније када се прва искуства и доживљаји стекну у најранијем детињству, најчешће кроз игру. Одувек је музика била саставни део одрастања и образовања. Ра-

*mitrevski21@gmail.com

¹ Рад представља део специјалистичког рада који је одбрањен 11. јула 2011. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Биљана Мандић, проф. (ментор), др Весна Живановић, проф. и др Загорка Марков, проф.

зни медији, као на пример, телевизија, радио и Интернет, све више представљају саставни део живота, како одраслих тако и деце. Једна од основних одлика музике је непосредно деловање које има велики значај у предшколском периоду, јер тада долази до убрзаног развоја личности. Тако се на пример, правилним избором и применом музике ведрих тонова, може ублажити туга и несигурност коју деца осећају, било да је томе узрок одвајање од породичног амбијента, тешкоћа у комуникацији са људима, неправилан однос према деци.

2. Значај музике

Многи народи из древних цивилизација музику су сматрали моћним средством које је могло да промени карактер човека. Остаци плочица од глине који су нађени у Сумерији и Малој Азији, показали су какву је важност имала музика у тадашњим друштвеним заједницама. Конфуције је веровао да музика има огроман утицај на оно што људи раде у животу и да у себи садржи добро и зло. У време Платона и Аристотела, она је уз геометрију, математику и астрономију, сматрана једним од четири стуба учења. У античкој Грчкој, музика је имала важну улогу и сматрало се да она утиче директно на развој човековог карактера. Говорили су да што је у једној земљи боља музика, боља ће бити и држава. Научници данас схватају потенцијал који она има на развој људи. Скоро свако доба у историји, музику је признавало као битан фактор у процесу учења, формирања личности, па је стога била и остала саставни део васпитања и образовања.

Бављење музиком унапређује различите видове музичког развоја: појмовни, афективни, вокални, психомоторни, развој способности и музичког извођења. Развијање музичких способности (музичко опажање, музички укус, естетско процењивање, способност извођења) доприноси и значајно утиче на општи развој. У тај општи развој спадају когнитивне способности: интелигенција, креативност, језичке способности, читање, социјална интеракција итд. (Стојановић, 2006).

Бројни научници су се бавили утицајем музике на развој деце при чему су дошли до разних теорија. Према мишљењу Мек Доналда (Mc Donald) и Ремзија (Ramsey) музичко ангажовање доприноси развоју осталих психофизичких способности. У својој студији су показали да музика помаже развоју когнитивних вештина у многим областима. Између осталог, сматрају и да она има способност припреме мозга за комплексније размишљање, односно концентрацију за решавање неког проблема, анализирање, упоређивање, уочавање

сличности и разлика... (према: Мирковић-Радош, 1996). Леитвуд (Leithwood) и Фаулер (Fowler) су дошли до закључка да вежбање у моторичко-музичким задацима доводи до бољих аналитичких способности деце што резултира успешности у социјалним односима са одраслима и вршњацима. Свирањем на инструментима са диркама остварује се садејство визуелних и аудитивних информација (дете види руке и чује звуке које производи). Раит (Rit) сматра да је повезаност музике и математике велика. (према: Мирковић-Радош, 1996). Хаџиз (Hajis) је помоћу магнетне резонанце пратио рад мозга и дошао до закључка, да су код музичара одређени делови мозга већи, него код оних који се не баве музиком. Лоренс Парсонс (Parsons) је закључио да музика ангажује цео мозак и да свирање инструмената ангажује обе хемисфере и поспешује учење.

3. Музика и дете

Музика је од свих уметности, најдоступнија деци најмлађег узраста. Она побуђује радост код деце од првих месеци живота, стога се већ у првој години може започети са музичким васпитањем. Што се више развија и усавршава систем васпитања деце у раном детињству, музичко васпитање се све више намеће као његов потребан део, јер су везе деце са музиком дубоко укорене. Музика се може користити као средство естетског развоја, односно, да се код деце већ од малих ногу почне развијати осећај и смисао за лепо кроз пажљив и стручан одабир квалитетних композиција, пре свега из опуса озбиљне (класичне) музике. Најбољи метод примене јесте управо приликом успављивања.

Љубав према музици треба развијати код деце од најранијег детињства, јер се сматра да она утиче на целокупан развој деце, како на емоционални, тако и на интелектуални и телесни.

Извођењем игара уз музику, развијају се основни покрети као што су ход, трчање, и успешно се утиче на правилно држање тела. Певањем могу да се исправе неке сметње у говору као што су на пример: нејасан или неправилан изговор појединих гласова, замењивање једног гласа другим итд. Певањем се такође развијају плућа и грудни кош, дисање при певању постаје равномерније и дубље, све то доприноси правилном развоју говора.

Музиком се могу развијати интелектуалне способности код деце. Приликом учења песама и игара, деца развијају пажњу и памћење. У разним музичким играма деца преузимају разне улоге, па тако приказују разне животиње, ликове из своје околине, а то је веома

значајно за развој маште која се у предшколском узрасту веома брзо развија (Manasterioti, 1981).

4. Музика и развој говора

Деца говор упознају путем првих утисака које им одрасли пружају успаванкама, њихањем у ритму музике, музиком са цд-а, телевизије итд. Чак је и фетус у стању да чује звукове већ у двадесетој недељи старости. Уколико му се редовно омогућава да слуша музику, певање, имаће способност да раније и лакше развије сложеније језичке структуре. Тзв. мамине песмице као својеврстан ритмични музички жаргон, који мајка користи у комуникацији са бебом, помажу и подстичу да она што раније развије говор, односно почне да производи разне звуке који подсећају и претходе говору (брбљање).

У првим месецима деца пре свега запажају боју гласа, како би препознали мајку и најближе. Након тога, брзо развијају способност разликовања забране, нежности. Ово је предуслов за разумевање говора и карактера музике, који ће касније када буду говорила, одредити децу за врсту емоције.

У предшколском узрасту музика се може користити као подстицај на правилан изговор гласова. У томе велику улогу чине свакодневне активности уз музику, на пример: игре лутки, приче, песме, музичке игре. Приликом поменутих активности, које су том узрасту веома привлачне и занимљиве, пажња деце је заокупљена и усредсређена на говор лутки, васпитача, на речи песме... Стога је значајно да васпитач и особе које раде са децом, правилно изговарају гласове како би деци дале ваљан пример и биле добар узор правилног говора. Добар пример јесу управо музичке игре у којима деца на поменуте речи из песме, поштујући правила игре, морају да понове одређене речи које садрже гласове, најчешће проблематичне за изговор Ч, Ш, Љ, Р (чај, чешаљ, шешир, љуљашка, риба, рода...). Задатак деце је да се потруде како би што правилније изговорила (изимитирала) одређену реч из песме и тек тада показала слику са изговореним појмом. Учесталим слушањем и певањем ове песме, деца ће несвесно кроз игру и забаву научити правилну артикулацију гласова.

Изабране песме/композиције требало би да буду привлачне, занимљиве деци и различите по карактеру. Нумере у којима долази до смењивања соло фрагмената са извођењем камерног састава или оркестра унутар исте композиције, додатно појачавају интересовање код деце и подстичу машту.

У раном школском узрасту, најважнији задатак деце је да науче да читају и правилно изговарају речи и слова. Уз помоћ музике то иде знатно лакше. Учећи ритмичке песмице (бројалице), користећи ритмичке инструменте, кроз забаву уче склопове које формирају звукови и ритам. Кроз текст бројалице лакше препознају самогласнике и деле речи на слоге, и на тај начин вежбају правилан изговор гласова, што ће им бити од велике помоћи када буду учила да читају.

Музика буди емоције код деце, опуштају се и препуштају музичком делу. Ослобођена од захтева, који подразумевају прецизност у одговору, узлећу и разрешавају неки свој унутрашњи набој, препуштајући се маштању као у бајци, оживљавају цвеће, дрвеће, и у њихово име разговарају. Занимљиво је колико се деца уносе у описивање догађаја, са колико одобравања прате настајање нове бајке, приче, описа догађаја. Доживљаји музике које деца описују речима или ликовним стварањем, пружају могућност педагогу да упозна децу, њихове скривене унутрашње конфликте, интересовања, маштовитост и спретност у исказивању, што доказује да је од велике користи и важности употреба музике у свим активностима (Матић, Мирковић-Радош, 1986).

5. Музика као подстицај за развијање покрета

Кретање је природна потреба човека, па самим тим и сваког детета, при чему се унутрашњи импулс извођењем покрета уз музику спонтано развија и усавршава. Прве у низу народних песама које су подстицале децу на покрет, биле су цупкалице и ташунаљке. Оне су на прави начин увеле децу у ритмизирани покрет и приказале да су музика и покрет склад који пружа задовољство. Један од најбољих видова увођења деце у свет покрета јесу музичке игре. У великој мери обогаћују психички живот, доприносе развоју интелекта, естетском васпитању. Служе усклађивању ритма кретања и уопште способности које су неопходне у свакодневном животу (Ђурковић-Пантелић, 1998).

Применом музичких игара са унапред одређеним правилима, развијају се вештине извођења одређених покрета. Ове игре захтевају извођење уједначених покрета, пружају могућност развијања осећања задовољства. Да би се постигао квалитет, педагог/васпитач мора да одабере оне покрете, фигуре које су деци блиске и нису компликоване. Треба да прати дечју слободну игру и при том одмери спретност обликовања одређених покрета и на основу њих да смишља нову игру. Приликом извођења музичких игара, могу се запазити и деца која има-

ју више тешкоћа у развијању вештина за складно обликовање покрета уз ритам (музику). Таквој деци ће педагог/васпитач дати друге задатке примерене њиховим могућностима, као на пример свирање на дечјим ударалкама у једноставном ритму, четвртинском трајању тонова, или другим варијантама (извођење ритма мелодије или двоструког ритма) (Матић, Мирковић-Радош, 1986). Применом интересантне игре „Хоки Поки“ која има двоструко дејство, увежбава се координација покрета руку и ногу, правилно држање, уједначен ход, али и то која је лева а која десна страна тела. Деца у овој игри имају задатак да се крећу пратећи ритам музике са цд-а, да опонашају и слушају наредбе из песме. Током уводне музике крећу се у круг пратећи ритам, а затим слушају наредбе које извршавају у ритму, окренута ка унутрашњости круга, истовремено певајући текст песме.

„Стави десну руку, онда склони је.

Стави десну руку онда мрдај је.

Играј Хоки Поки и окрени се и то је све!“...

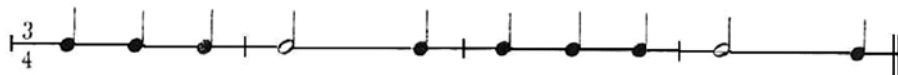
6. Музика и њен допринос усвајању математичких операција

Резултати истраживања која су спроведена на калифорнијском Универзитету „Ирвин“ над седмогодишњацима, указала су да деца учећи ритам, истовремено уче сабирање, одузимање. Дошло се и до открића да музика тренира мозак за више нивое размишљања. Према поменутом истраживању, музика подстиче развој просторно-временског резоновања које се користи приликом учења виших форми математике и науке. Неуромузикологија је дала допринос многим истраживањима. Та научна дисциплина се убрзано развила последњих година, а бави се истраживањем деловања музике на мозак (Стојановић, 2006).

Музика и математика су веома повезане, иако на први поглед не делује тако. Теорија музике је музичка област која се темељи на математици. На линији имамо комбинацију више нота различитих трајања, које су између осталог и математички уклопљене тако да њиховим сабирањем добијемо једну целину која је једнаког трајања у сваком наредном такту бројалице. Наиме, ако дете најстаријег предшколског или раношколског узраста, зна да у такту једна црна нота са вратом траје један откуцај, а једна бела нота са вратом два откуцаја, путем илустрације и графичког приказа, лакше је деци приближити изглед нота и олакшати сабирање њихових вредности да би знали колико пута треба да лупе дланом о длан, како би у одговарајућем ритму изговорили речи бројалице.

Графички приказ:

„Лептирић и цвет”
(непознати аутор)








Леп - ти - рић бео - о на цве - тић се - о.
Цве - тић се њи - ше леп - тир га си - ше.

 = 1 откуцај (ударца)

 = 2 откуцаја (ударца)

тако да је:

 +  +  = 3 откуцаја (ударца)

 +  = 3 откуцаја (ударца)

7. Музички развој и утицај породице и околине

Систематско изучавање развоја човека, један је од највећих доприноса XX века, које је омогућило установљење широког распона становишта проблема, теорија и метода. Свако становиште је истакло важност међусобног утицаја: физичког, интелектуалног, емоционалног и социјалног развоја. Дечји музички развој је сложен процес, при којем долази до смењивања различитих ступњева, од рођења па до периода релативне зрелости. Ти ступњеви музичког развоја и њихова повезаност са узрастима су одређени биолошким чиниоцима и сазревањем нервног система, при чему се прелазак из једне у другу фазу одвија спонтано. У наставку су приказани узрасти на којима се јављају неке од музичких реакција (Shuter, 1982, према: Радош, 2010):

Узраст	Музичко понашање
1-1	реагује на звуке,
1-2	спонтано музичко извођење,
2-3	репродукција делова песама које је чуло,
3-4	схвата мелодију, у овом узрасту се може развити апсолутни слух,
4-5	разликује висину тонова, имитира једноставне ритмове,
5-6	разуме појмове гласно–тихо, примећује разлику у лакшим тонским и ритмичким склоповима,
6-7	тачније певање мелодије, боље опажа тоналну музику него атоналну,
7-8	успешно процењује консонанцу и дисонанцу,
8-9	прецизније извођење ритмичких задатака,
9-10	долази до бољег опажања ритма и праћења мелодије, опажа двогласне мелодије,
10-11	побољшава се опажање хармоније,
12-17	развијање естетског процењивања, когнитивног и емоционалног реаговања.

Из приказа се може видети да је музички развој деце састављен од више стадијума који се постепено појављују по утврђеном развојном редоследу, у оквиру појединих узрасних распона. Брзина долажења до појединих стадијума је индивидуална, одређена унутрашњим чиниоцима (квалитетом музичких диспозиција), повољним условима и стимулацијом средине у којој деца живе.

Наследни чиниоци имају велику улогу у томе када ће се појавити неки од видова музичког реаговања и одређују темпо дечјег развоја. Већина аутора сматра да је период око треће године веома значајан за даљи музички развој деце. Тада се јављају разлике у дечјим музичким реакцијама, а оне зависе од разлике у срединским условима, тачније у количини и квалитету музичке стимулације (Радош, 2010). Средина је значајна, јер поставља темеље за развијање интересовања и љубави према музици, развија музички слух, глас и осећај за ритам. Код деце из породица у којима је музика веома заступљена, често се појављују и додатно развијају музичке способности. Неки родитељи сматрају да су таква деца музички талентована, па читаву околину организују тако да се развијају искључиво њихове музичке способности. То није добро из разлога што се код деце на ранијем узрасту појављују почети и интересовања свих врста способности, као што су на пример: сценске, ликовне, плесне, музичке. Децу не треба присилно усмеравати на јед-

ну способност, поготово ако приметимо да за њу деца имају најмање интересовања. Има случајева да дете од самог рођења веома воли музику захваљујући утицају гена, а да родитељи томе не придају велику пажњу, или једноставно то не примећују. Ако изостане даља подршка, стрпљење и рад са таквом децом, може доћи до спонтаног престанка интересовања за музику.

Средина никад није иста у психолошком смислу за сву децу. Предшколска установа, а касније школа, утиче на развој музикалности уколико успе да активира потенцијале деце и развијајући их, обезбеди повољније музичке услове од оних из којих су дошли, јер ће само тако омогућити оптималан музички развој. Музички стимулативна средина ће утицати не само на раније јављање и достизање вишег нивоа обдарености, већ и на појаву специфичних облика музичких способности као што је апсолутни слух (Матић, Мирковић-Радош, 1986). Таква средина треба да поред стручног педагога који ће се максимално посветити детету и музички стимулативним активностима, садржи још и инструменте, музички стуб, доста компакт дискова... Музички стимулативне активности, су она врста музичких активности које стимулишу и просто траже од деце да се музички изразе, истражују. Такве активности су стваралачког карактера, омогућавају деци да изразе своју креативност, машту и постојеће интересовање за музику, а то су: обрада песама примерених узрасту свирањем на ритмичким и мелодијским инструментима, изговарање (куцање) бројалица, певање песама.

8. Допринос музике лакшој комуникацији и раној социјализацији

Издвојена из породичне средине, деца без обзира на узраст, губе стечену сигурност. Свакодневни долазак у вртић, доживљавају са неизвесношћу, опрезно испитујући услове за боравак. Тај првобитни страх временом постаје блажи, али напетост остаје и од ње деца треба што пре да се ослободе. Искусан педагог/васпитач може приметити разне промене и код већ адаптиране деце чији су родитељи на пример, добили принову, или су им родитељи у периоду брачних несугласица. То се манифестује до тад неуобичајеним понашањем за то дете као на пример, избегавањем друге деце, аутодеструктивним понашањем, угрожавањем и ометањем игре својих вршњака итд. Музика у таквим ситуацијама може да послужи као средство за опуштање, социјализацију, развијање комуникације, доводи до успостављања равнотеже и осећања сигурности у новој средини (Матић, Мирковић-Радош, 1986). Предност треба дати игри уз музику (музичким играма), јер су то активности у којима су деца ангажована покретом,

а покрет деци ствара радост потискујући непријатна осећања. За превазилажење проблема у комуникацији и социјализацији може се применити интересантна музичка игра „Питалице“, у којој певач кроз музику поставља питања на које деца дају одговоре, односно деца међусобно бирају другара коме ће упутити питање и од кога очекују одговор. Деца се пре почетка игре деле у две једнаке групе, под називом „Питалице“ и „Одгонеталице“. Током игре деца мењају улоге. Музика као таква, утиче на расположење и дете ће слободније и без проблема моћи да путем песме постави питање свом другу који стоји наспрам њега, и на тај начин се уклања дотад постојећа баријера у комуникацији и односу међу децом. При учењу једне од првих игара „Ринге-ринге раја“, деца на веома раном узрасту имају прилику да стекну прва искуства заједничке игре, уче говор, имитирају покрет свог другара, уживајући уз музику. Педагог/васпитач приликом игара може да примети сазревање у моторичкој спретности и подржи децу која се слободније крећу, играјући са њима у пару.

Игре и захтеви се временом смењују, а тиме и дечји доживљаји обогаћују, учвршћује се сигурност у комуникацији, што доприноси квалитету који утиче на социјализацију личности. Поред музичких игара, за лакшу социјализацију, може се користити и заједничко певање песама. Оно доприноси интеграцији деце у васпитну групу и подстиче осећај заједништва и припадности. Такве садржаје треба користити посебно у време када се стичу прва социјална искуства, односно, када дете тек крене у вртић или кад промени групу/средину (Матић, Мирковић-Радош, 1986).

9. Улога и допринос педагога/ васпитача развоју музичких способности

Средина у предшколској установи није само музички осмишљен простор испуњен потребним предметима, већ је то простор који је испуњен особама и осећањима тј. одраслима, децом и свим оним што се дешава између њих. Средина је одређено место и још више одређена атмосфера која континуирано стимулише на истраживање и учење.

Средину треба припремити и осмислити како у физичком, тако и у психолошком смислу. Та два аспекта чине јединство. Креативне играчке неће представљати довољан подстицај уколико је атмосфера у групи премало истраживачка. Ни топлина, а ни пријатност у вртићу, без подстицања и предмета који позивају на истраживање, неће унапредити даље откривање музике. Слобода истраживања не значи немогућност да се са децом комуницира на прави начин. У првим

фазама дечјег музичког истраживања, бука је неминовна. Педагог/васпитач на буку не би требао да реагује виком и критиковањем, јер то може узнемирујуће и контрапродуктивно да делује на децу губљењем интересовања. Поступно треба да је претвори у организован звук. То је могуће путем мале игре захваљујући којој се деца деле у зависности који инструмент желе да свирају. Погодно је увежбавање импровизоване песмице „Весела шума“, у којој има пуно различитих животиња, а те животиње се могу дочарати различитим инструментима, нпр. медвед бубњевима, птице фрулицама... Веселе животиње (инструменти) се постепено појављују на договорени знак. Након првог круга долази до промене инструмената међу децом.

Дечја осетљивост за квалитет се буди и развија квалитетом, те стога треба омогућити деци да слушају квалитетна и вредна музичка дела у која спадају дела класичне музике и дечје песме које одговарају одређеном узрасту. У супротном, деца се неће музички квалитетно испољити, ако не слушају интонативно прецизне музичке инструменте, који производе квалитетне тонске боје.

За присутност позитивних подстицаја, улога педагога/васпитача је пресудна. Потребно је да је педагог/васпитач свестан важности критичких периода у музичком развоју, познаје психолошке карактеристике деце, као и да довољно добро познаје музику. Што су та знања већа, особа која се бави подстицањем, биће успешнија у свом деловању. Квалитет изазване музичке активности деце, зависи од спремности педагога/васпитача у поменутиим областима знања, а некад зависи и од његове личности. Многи квалификовани и успешни музичари нису у истој мери успешни у улози педагога/васпитача. Најчешћи разлог томе су њихове особине личности. Успешни педагози се могу разликовати у погледу црта личности, али ефикасан васпитач мора пре свега да буде мотивисан, заинтересован за рад са децом, бар онолико колико је заокупљен музиком, без обзира на степен стручног знања и ниво опште културе. Једино ће тако моћи да пренесе своје интересовање на децу. Педагог/васпитач треба да оствари близак контакт са децом на бази заједничког интересовања, а то је и основа сваког успешног васпитног процеса.

У току разних активности, педагог/васпитач може да пева, свира, игра. Он није значајан само као неко са ким ће се деца идентификовати, већ и као неко ко води, надзире, усмерава. Треба да је свестан да деца уче и путем открића, а не само вођењем. Водиља је природна радозналост сазнавања која је присутна код све деце и стога је учење откривањем најчешће делотворније и боље у погледу ефеката у односу на учење вођењем. Активност откривања за децу представља

задовољство, делује награђујуће, пријатна је сама по себи, и због тога подстиче децу на даље музичке истраживање (Матић, Мирковић-Радош, 1986).

10. Закључна разматрања

Музика веома лако налази пут до људи свих доба старости, снажи и оплемењује. Њен значај је током развоја људске заједнице растао све до данас. У данашњем времену живот без музике не би могао да се замисли. Основна одлика музике је управо њено непосредно деловање на људе уопште, а посебно на децу. Деца спонтано прихватају оно што им музика нуди, а то је од изузетног значаја у периоду адаптације. Правилним избором и применом музике ведрога карактера, може се ублажити несигурност, љубомора, тешкоћа у комуникацији са људима. Она доприноси стварању пријатне атмосфере за несметану игру и васпитни рад. Расположено дете са радошћу прима музичке подстицаје, а постоји доста игара и садржаја који су повезани са музиком, при чему код деце одржавају радост, добро расположење и дограђују започете процесе развоја личности. Музика је значајан покретач дечјег развоја. Стимулисање музиком треба отпочети од најранијег узраста, праћењем дечјег развоја и пружајући сваком детету оно што њему чини радост и повод за свесне активности.

Музика је саставни део васпитања и образовања, па се њена присутност у васпитно-образовном раду схвата као неминовна и разумљива. Може се рећи да је музичко васпитање старо колико и музика уопште. Чим је постала саставни део живота људи, сматрана је и предметом васпитања, те стога представља једну врсту васпитно-образовне константе кроз целу историју васпитања и школства.

ЛИТЕРАТУРА

Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког васпитања деце предшколског узраста*. Шабац: Виша школа за образовање васпитача, Арт студио.

Манастериоти, В. (1981). *Први сусрети дјетета с музиком*. Загреб: Школска књига.

Матић, Е., Мирковић-Радош, К. (1986). *Музика и предшколско дете*. 1. изд. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Мирковић-Радош, К. (1996). *Психологија музике*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Радош, К. (2010). *Психологија музике*. 2. доп. изд. Београд: Завод за уџбенике.

Стојановић, Г. (2006). *Настава музичке културе од I до IV разреда*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Aleksandar Mitrevski

THE IMPORTANCE OF MUSIC IN CHILDHOOD EDUCATION

Summary

The article deals with music and its influence to the normal psychophysical development of children of all ages, and especially preschool children. The author emphasizes that by developing musical abilities in children we enlarge the range of their special abilities, all of which are of great use to the child in childhood and later in life. Hearing, seeing, verbal expression, reading, foreign language acquisition, learning mathematics, creativity, social adjustability, etc. are just some of the abilities developed in persons who deal with music. Music shall train the brain for more complex thinking, reasoning, analyzing, spotting similarities and differences. Listening to classical music can improve memory and concentration, and learning to play an instrument develops spatial-temporal reasoning. Educational institutions, parents and environment all play very important roles in the development of musical abilities.

Key words: children, music, pedagogue/teacher, musical abilities.

Зорица Милош*

Предшколска установа Чукарица,
Београд

ПРОГРАМ КАО ЖИВЉЕЊЕ И САМОПОТВРЂИВАЊЕ ДЕЦЕ И ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Посматрањем, пажљивим слушањем и документовањем, васпитачи стварају нове могућности и правце у вођењу групе и креирању „места за живљење“ деце и васпитача. Пажљиво креирана средина у којој се деца играју, а васпитачи раде, представља и место на којем они живе. Средина која одражава дечја интересовања и потребе, представља подстицај и подршку дечјем развоју и самопоуздању.

Избори које су васпитачи и деца заједно правили, изградили су специфичан програм који је био флексибилан, и који је био прилагођен свим учесницима живота у вртићу. Кроз сталну евалуацију постигнутог, добијали смо повратне информације о томе како, колико и где треба интервенисати и чему посветити пажњу, а шта иде по плану.

Флексибилност, која је једна од важнијих одлика програма који смо креирали, постигли смо сталним разговором и договорима васпитача и деце, као и доследношћу у смишљању и поштовању правила понашања. Промене које нам је овај начин гледања на живот и рад у вртићу донео, схватили смо као изазов да своја знања проширимо, а своје вештине усавршимо.

Програм који смо створили помогао је деци да у „свом“ простору уче оно што за њих има значај и смисао, да одлучују о начину на који ће проводити време и у којим ће се пројектима ангажовати.

Васпитачи као део овог програма, постали су пажљиви посматрачи и „хроничари“ дечјег напредовања, и истраживачи могућности које овакав начин рада нуди.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: програм, средина, избор, евалуација, документовање.

Све што се може учинити за неког ученика на путу обликовања личног мишљења јесте бити његов сапутник на том путу (Брунер, 2000: 125).

На рад једног вртића и једне васпитне групе утичу многи фактори. Они заједно са учесницима васпитно-образовног процеса чине

*pic@yubc.net

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

једну целину. У оквиру те целине препознајемо различите дефиниције и називе за процесе и појаве који се у њој појављују и одвијају. Све ове процесе и појаве могли бисмо најјасније одредити као живљење или живот групе (у групи). Зашто живљење?

Можемо да кажемо да сваки програм од васпитача очекује „реализацију“. Али, *Модел А* Општих основа предшколског програма каже васпитачу да је позван да оствари један узвишенији, истовремено крајње једноставан налог који се може потврдити само аутентичним и смисленим делањем кроз заједничко живљење са децом и родитељима. Тај задатак се не може остварити ни према чијем унапред написаном програму. Остварују га, изгледа, само они који не могу другачије него да живе са децом, а према програму који заједно стварају.

Када се јединка, била она васпитач, дете, родитељ или неки други учесник у раду групе, запита шта он у том процесу ради, доћи ће до закључка да: проводи време у одређеном простору, пратећи своја интересовања, задовољава своје потребе, утиче на физичку и социјалну средину у складу са својим способностима и интересима, и тако, учи или помаже другом да учи и ради. Укратко живи. У Основама програма се заједничко живљење деце и одраслих посматра са становишта аутентичних потреба и развојних могућности детета. На раном узрасту, установа, као место *трагања за смислом живота* (ООПП, 2006: 28), доприноси стицању животних навика (ООПП, 2006: 31). Међу начелима васпитно-образовног рада истакнуто је и „начело животности“ које „упућује на уважавање животног искуства детета и отварање установе према породици и друштвеној средини, те њену трансформацију у место живљења деце и одраслих“ (ООПП, 2006: 29). *У изворе садржаја и активности рада са децом* убраја се и *непосредни практични живот који децу окружује* (ООПП, 2006: 30). Васпитач остварује један од својих примарних задатака, *мењањем институције у отворен систем васпитања*, и тако реализује „концепцију васпитања као хуману и стваралачку, правећи од предшколске установе *место живљења за децу*, стављајући дечје проблеме у жижу васпитног поступка...“ (ООПП, 2006: 37).

Овим радом желимо да укажемо на приступ који треба градити у процесу васпитања и образовања, а који полази од тога да је програм „потрага за значењем“ и „стварање стварности“ (Брунер, 2000: 23, 33), да није сам себи сврха, већ нам служи као средство за преиспитивање, и заједничко грађење и стварање значења датих циљева, садржаја, метода и поступака једног програма.

1. Отворен систем и смисаоно живљење

У сваком животу, па и у животу једне васпитне групе, постоје поједине правилности. Оно што се, такође, неминовно јавља јесу и принципи које поштујемо и ставови иза којих стојимо. Ти ставови и принципи чине смернице које воде и одређују живљење једне групе.

Као васпитачи, компетентни учесници овог процеса и његове номиналне вође, дали смо себи за право да претпоставимо следеће:

1. Почетак било ког учења није незнање, већ претходно знање, резултат ранијих искустава и учења (ООПП, 2006).
2. Извори садржаја морају бити из реалног животног контекста (ООПП, 2006).
3. Укључивање перспективе деце у документовању, омогућава рефлексију одраслих у васпитно-образовном процесу и етички приступ пракси (Крњаја, 2009).

У покушају да доследно пратимо филозофију модела А Основа програма и користећи слободу коју он пружа у креирању васпитно-образовног процеса, дошли смо до закључка, да не постоје никаква универзална решења која бисмо у раду користили. Покушали смо такође да теоријске поставке отвореног система и практично отворимо за све оне који желе да учествују у раду групе, у складу са могућностима и потребама свих учесника.

Шта су одлике отворених система

У отвореном васпитању и образовању и човек и дете и сама образовна установа, посматрају се као отворени системи. Дете, као и одрасли су не само способни да уче и развијају се, него имају и сопствену мотивацију да разумеју себе и свет који их окружује и способни су да изграђују сазнања вођени сопственим смислом, те имају могућности и право да доносе значајне одлуке о сопственом образовном искуству.

Сазнање се у „отвореним системима“ схвата као лична синтеза сопственог искуства, што значи да исте образовне ситуације могу да дају различита сазнања код различите деце. Дечје потребе и интересовања, њихове актуелне могућности на основу и помоћу којих ступају у размене са својом социјалном и физичком средином, чине полазишта образовног поступка. То значи да васпитач треба да буде у стању да открије, препозна дечје могућности и потребе и да у складу са њима ствара довољно широке и флексибилне образовне ситуације у којима ће различита деца моћи да нађу изазов и прилику за учење.

Истовремено, дете се, као и одрасли, посматра као конкретно, целивито биће, а не као скуп апстрактних својстава, особина и способности. Из тога следи да планирање васпитно-образовног процеса полази од конкретне деце и конкретних ситуација, а не од издвојених, апстрактних циљева и задатака.

Отвореност саме предшколске установе подразумева пре свега да она буде место смисаоног живљења за саму децу и скуп прилика и могућности за њихов целивит лични развој, а не место где се деца припремају за неке одабране задатке будућег живота. Да би предшколска установа била место пуновредног живљења, сада и овде, она треба да буде отворена према породици, односно дечјим искуствима изван самог вртића. То подразумева не само слободан приступ родитељима и одраслима васпитној установи и могућност да директно учествују у њеном животу, већ и смисаоно повезивање и прожимање животних садржаја у те три средине (Марјановић, 1987).

2. Контекст личног програма деце и васпитача

Један од првих задатака васпитача у овом систему је учесничко посматрање и праћење деце, како у спонтаним ситуацијама, тако и у планираним образовним секвенцама. Тек на основу увида у то шта дете може и зна, како учи и приступа различитим конкретним ситуацијама и проблемима, васпитач може да изгради претпоставке о дечјим потребама, интересовањима и да то онда користи као полазиште за планирање даљих активности и учења. Ово значи да се не ради само о једнократном „дијагностичком“ посматрању деце (при добијању нове групе деце или на почетку године), већ о сталном задатку васпитача. Саставни део праћења деце је бележење, које служи као подсетник, основа за даље поређење и планирање као и размену са породицом.

Следећи задатак, директно ослоњен на први је евалуација. Подаци посматрања деце имају двоструку функцију: они служе за процену напредовања деце, али и за вредновање сопственог рада васпитача. При томе критеријуми за вредновање нису неке опште норме, нити постигнућа друге деце, већ претходни поступци и постигнућа самог детета које се посматра. Резултати евалуације могу се саопштавати самом детету или родитељима, али највише служе самом васпитачу за даље планирање сопствених акција.

Вредновање сопственог рада и такозвана „рефлексивна“ самоевалуација је основа професионалне ангажованости и стручног усавршавања васпитача. Избори, поступци и реакције васпитача вођени су одређеним намерама: да ли су ти избори, поступци и реакције адекватни, да ли стварно воде жељеним ефектима. О свему наведеном

може да се суди тек на основу посматрања и праћења деце. Но, како се дешава да једна особа обично види оно што очекује, посебно су као коректив погодне забелешке и снимци (видео и аудио записи), на основу којих се могу водити дискусије, анализе и процене са колегама.

Посматрање и евалуација су основа за трећи задатак васпитача, а то је стварање услова за учење деце. Више него што директно подучава, васпитач у отвореном систему ствара прилике и подстиче учење као активну конструкцију знања. Отуда организација простора и материјала, груписање деце, односи између васпитача и деце и интервенције у односима са децом, укупна атмосфера у групи, нису нешто што претходи, или је изван васпитно-образовног процеса, већ управо саставни и битни део отвореног курикулума (Марјановић, 1987).

Почетак живота ове групе обележило је „преиспитивање“ васпитача и схватање детета као компетентног учесника у учењу и планирању. Питања од којих смо пошли у намери да средина дечје собе поприми одлике животности, су била: Како персонализовати униформни простор радне собе? Шта је то у физичкој средини што може да има одлике индивидуалности и субјективности?

Одговарајући на ова питања и правећи компромисе између идеја деце, самих васпитача и неписаних правила вртића, креирали смо средину за коју смо проценили да је функционална и да задовољава критеријуме добро осмишљеног и подстицајног окружења. Овако организована средина пружала је деци прилике да и сама учествују у њеном стварању, мењању и прилагођавању. Директно учешће деце, договарање и преговарање између деце и васпитача, допринело је осећају припадности, поштовању других и стицању самопоуздању. Обезбедили смо „лични простор“ – фиоку коју ће дете само обележити и само уређивати, са правом приступа другима, уз сагласност „власника“; увели смо и правило да је целокупан инвентар подложен променама места и функције, уз сагласност свих учесника у раду групе. Тематске садржаје и декоративне елементе су планирала и осмишљавала сама деца. Оваквим начином креирања средине у којој деца живе добили смо: време за посматрање, као и одговоре на питања шта и како посматрати; нова сазнања о уређењу простора; перспективу детета са могућношћу одлучивања о променама простора; нов приступ учењу и подучавању.

Флексибилност у процесу учења и подучавања, континуирано евалуирање и осмишљене интервенције, водиле су мењању начела. Начело животности заузима своје приоритетно место у васпитно-образовном процесу кроз смисаоно учење са непосредним значајем за дете. Следеће питање од којег смо кренули је: Како најбоље искори-

стити време које нам је дато? Појам времена које је требало организовати поделили смо на: укупно време са којим располажемо (10 месеци), време у којем се активније бавимо неким проблемом или идејом, дневне обавезе, рутине. Сваки од ових временских периода захтевао је посебну пажњу и специфичан систем праћења. Могућност одлучивања, с једне стране делује као подстицај, али с друге, обавезује васпитача да проширује своје компетенције. Сазнање да могу да будем свој, да испуним свој циљ не ометајући другог, довело је до тога да своје потребе, интересовања и жеље живимо у складу са својом физичком и социјалном средином.

3. Настајање програма

Избором оваквог начина рада, који је подразумевао премештање тежишта програмирања васпитно-образовног процеса ка деци, суочили смо се низом недоумица. Оне су нас довеле у ситуацију да изнова преиспитамо и пронађемо ефикасније методе којима се служимо у раду, као и да унапредимо начине на које долазимо у ситуације за учење. На самом почетку рада претпоставили смо да су деца компетентни учесници у раду групе, као и да у сам процес живљења у групи улазе са одређеним предзнањем, способностима и навикама. Потврђивање ових претпоставки навело нас је на закључак да само континуираним документовањем можемо од различитих перспектива и прилика за учење да креирамо ефикасан програм за децу и васпитаче. Структура физичке средине нам је у овом аспекту програмирања била подстицај и указивала нам је које појаве и процесе треба да пратимо. Својом отвореношћу према свим учесницима живота у групи, она је постала инструмент упознавања деце и идентификације њихових перспектива. Прикупљање података о деци и бележење њихових интеракција указало нам је на следеће кораке које треба да предузмемо у процесу креирања програма, који ће пратити децу и васпитаче у конкретним животним ситуацијама.

Да бисмо на ефикасан начин искористили све потенцијале и започете децје акције, било је потребно да створимо атмосферу међусобног поверења и разумевања, уважавајући друге. У разговоре и дискусије које смо водили са децом (појединачно, у малој групи, са групом у целини), уврстили смо елементе документовања као начина промоције личног избора и преузимања одговорности за своје поступке и одлуке. На овај начин деца су добила партиципаторну улогу у документовању и програмирању васпитно-образовног рада. Својим интервенцијама у простору и начином на који се укључују у рад групе, деца су у значајној мери утицала на промене кроз које је програм

пролазио. Овакав начин рада помогао је васпитачима да слушајући, гледајући и бележећи интеракције у групи, креирају за децу смислен и разумљив контекст учења, као и да са већим компетенцијама одабирају адекватне садржаје и материјале са којима ће деца радити у складу са својим могућностима и афинитетима.

Увршћивање идеја и потенцијала за учење у просторно-временски контекст, допринело је да деца разумеју колико им је времена, материјала и простора потребно да изведу поједине активности и довело их је до сазнања на кога могу да рачунају током извођења активности. Васпитачи су за ове потребе креирали инструменте и усклађивали рад групе, договарајући се са децом на који начин ће испратити неку појаву или активност.

Како смо се сусретали са изразитим неслагањима у вези са организацијом простора (посебно коришћења материјала) и времена и како смо били принуђени да усклађујемо рад групе са захтевима шире социјалне средине (додатне активности, посебне потребе деце и родитеља), предложили смо групи да заједно кроз разговор дођемо до правила које ће нам служити као подсетник и помагало у решавању неспоразума. Ова правила нису имала за циљ да ограниче и усмере децу у неком за васпитаче жељеном правцу, напротив, била су процес у којем су васпитачи активно учествовали бележењем и подстицањем деце у смислу постављања питања и помоћи при представљању и уобличавању појединих облика понашања и појава у симболе. Како смо желели да уважимо све чланове групе и имамо што шири угао гледања на живот у групи, морали смо да почнемо од учења како се разговара и договара, руководећи се тврдњом „да је умеће разговарања, аргументовања, преговарања и договарања једно од најважнијих умећа човека, а њихов развој започиње већ у вртићу, за успешан живот човеку је далеко важније зна ли јасно комуницирати и договарати се, него колико познаје анатомију рибе или било који други садржај“ (Слуњски, 2001: 145).

Суочени са чињеницом да су деца показала нарочито интересовање и ангажовање на стварању правила којим ће уредити живот групе, наставили смо да истражујемо у којим ситуацијама, такође, можемо да ускладимо потребе васпитача за креирањем програма, који води ка смисаоном учењу са могућношћу евалуирања и потреба деце за сигурним и подстицајним окружењем у којем ће учити (живети). Трагајући за могућим решењима, која би задовољила потребе свих учесника живота у групи, кроз размену са колегама, у литератури, сусрели смо се са концепцијом рада деце на пројектима. Истражујући могућности оваквог начина рада, дошли смо до закључка да је он ком-

патибилан са потребама деце и васпитача, које смо поставили као приоритете. Рад деце на пројектима подразумева активно учење кроз игру, полази од интересовања деце и наглашава значај интеракције учесника у раду са непосредним окружењем. Одлучили смо се на овакав начин рада и због тога што у раду са децом можемо да, документујући процесе и интеракције, планирамо окружење и контекст у којем деца уче са сталним повратним информацијама о квалитету сопственог рада и рада групе, и на основу њих планирамо наредне интервенције и интеракције којима ћемо унапредити даљи рад. Битно је нагласити да у раду на једном пројекту није нужно укључивање свих чланова групе и заустављање осталих „текућих“ активности. Према потребама деце омогућили смо истовремено постојање више од једног пројекта, као и допуњавање постојећих и завршених пројеката новим. Како смо следили начела животности и отворености свих учесника у процесу живљења групе, тако је и рад на пројектима био подложен утицајима ширег окружења, актуелностима и приоритетима које су нам различите ситуације наметале.

Рад на правилима, унапређење вештина комуникације и кооперације су били континуирани процеси којима смо посвећивали посебну пажњу, а по потреби смо им давали предност у односу на неке друге активности. Сталним прилагођавањем средине тренутним потребама групе, васпитачи (уз помоћ деце) постигли су да могу да усмере своју пажњу на „стварне“ потребе групе, то јест да посматрају и утичу на оне процесе и интеракције које ће у највећој мери допринети томе да учење буде континуирано и конструктивно, као и смисаоно за свако дете.

Упућујући децу првенствено на сарадњу између себе и рад у групи, постигли смо да компетентнија деца утичу на учење својих вршњака, да унутар групе постоји размена идеја, знања и вештина, која је доступна сваком члану групе у складу са личним афинитетима. Вршњачко учење и слободан проток идеја и информација, допринео је да у раду на неким пројектима учествује цела група. Различитости које смо истицали као позитивну и покретачку снагу групе са сталном разменом и презентовањем рада свих чланова групе, постале су спајајући елемент и подстакле су васпитаче да осмисле начин на који би их употребили да са децом раде на заједничким пројектима, који би служили као прилика за стицање знања и размену међу свим члановима групе.

Ови заједнички пројекти представљали су неограничен број прилика за учење и потврђивање досадашњих постигнућа, како деце тако и васпитача. У оваквој врсти пројеката какви су били „Мој град“

и „Географија“, неопходно је било да у њихово извођење укључимо и ширу физичку и социјалну средину, као и да за знањем трагамо систематичније и поступније. При планирању ових пројеката, документујући разговоре и акције деце, постигли смо да кроз практичан, заједнички рад са децом имамо континуирану критичку рефлексију о сопственом раду на основу које смо стицали увид у елементе које и сами можемо побољшати у процесу планирања, организације и извођења васпитно-образовног рада. Све промене које су се догађале унутар групе за време рада на пројектима, са децом смо детаљно анализирали и на основу њих постављали циљеве којима тежимо и задатке који ће нам помоћи да ове циљеве реализујемо на задовољавајући начин.

Посебан изазов у планирању представљале су активности деце које су разменом између чланова групе постајале пројекти. Пример за овакав спонтани пројекат је „Италијански ресторан“, који је настао као збир више блиских актуелности (из живота деце ван врића) и тренутног рада деце на остваривању посебних „личних“ циљева усмерених на стицање вештина. Наиме, деца која су иницирала овај пројекат имала су прилике да бораве у једном италијанском ресторану и желела су да у радној соби направе свој ресторан. Оно што им је недостајало био је целовит увид у акције и садржаје који би пратили идеју, такође иницијатори нису поседовали сва потребна знања и вештине да би идеју материјализовали на задовољавајући начин. Препознајући потребе деце праћењем догађања у групи, васпитачи су се овој дечјој акцији придружили са идејама о дискусији и документовању унутар групе, а потом и заједничком извођењу пројекта. Сваки учесник рада у групи поседовао је део мозаика који нам је био потребан за успешно извођење пројекта, па су тако: нека деца била задужена за прављење и моделовање, нека за планирање пословања ресторана, нека за документовање напретка у раду, а нека за стварање правила и увођење нових идеја. Целокупан рад у „Италијанском ресторану“, васпитачи су пратили и били подршка деци у раду, унапређујући своје компетенције у планирању, организацији рада и коришћењу исхода процеса документовања. На овај начин створен је аутентичан програм за учење, игру и развој деце у којем су учествовали и учили и деца и одрасли.

4. Закључна разматрања

Овим радом смо показали да је живот у групи са свим својим специфичностима подложен планирању, и да је оно његов саставни део. Планирање на основу документовања, схватили смо као отворено и доступно за све учеснике живота у групи, и тако постигли да оно

није једносмеран процес, него скуп различитих животних ситуација уобличен у смисаоно деловање. Оваквим начином рада не само да смо испробавали теорију у пракси, него смо је „стварали кроз праксу“ (Слуњски, 2001: 150). Компетенције које смо стекли током овог процеса довеле су до тога да и деца и васпитачи са више самопоуздања и иницијативе ступају у васпитно-образовни процес. Самопотврђивањем кроз живљење у групи, добили смо да деца сада ефикасније упознају свет око себе, развијају односе и стичу искуства и сазнања о својој физичкој и социјалној средини и развијају начине деловања на њега. Процес припремања и излагања различитих записа и узорака дечјих радова и искустава, представља врсту поновног доживљавања искуства током којег је могуће постићи дубље разумевање и јачање тог искуства. Деца такође уче и стимулирана су радовима друге деце, која су изложена и доступна, из којих могу црпети идеје. Процес документовања/процењивања, помогао је деци да опажају учење као важну и вредну активност, јер су примећивала да су њихови васпитачи активно укључени у документовање њиховог учења.

Унапредили смо своје карактеристике неопходне у васпитању и образовању, а то су: аналитичност, конструктивност и рефлексивност (Крњаја, 2006). Овај процес васпитачима је омогућио да: ефикасније подучавају користећи интерактивна искуства која подстичу дечји развој; доносе продуктивније одлуке у процесу планирања (уређење средине за учење, шта учинити следеће, која питања поставити, које ресурсе обезбедити, како подстицати развој сваког детета и који системи спољне подршке су потребни), у већој мери излазе у сусрет посебним потребама и интересовањима деце. Континуирани процес идентификовања, прикупљања, описивања, интерпретирања и примене евиденције о групи, помаже васпитачу да постане свеснији и развија шири репертоар инструктивних стратегија.

ЛИТЕРАТУРА

- Брунер, Ц. (2000). *Култура образовања*. Загреб: Едука.
- Крњаја, Ж. (2006). *Увод у педагогију*. Београд: Лађарак.
- Крњаја, Ж. (2009). „Документовање са децом у развијању курикулума“. *Педагогија*, бр. 3: 385-396.
- Марјановић, А. (1987). „Дечји вртић као отворен систем“. *Предшколско дете*, бр. 1-4: 57-67.
- Опште основе предшколског програма*. (2006). Београд: Просветни преглед.

Слуњски, Е. (2001). *Интегрирани предшколски курикулум*. Загреб: Мали професор.

Zorica Miloš

PROGRAM AS LIVING AND SELF-VERIFICATION OF CHILDREN AND TEACHERS

Summary

By careful observation, listening and documenting, teachers create new possibilities and directions for leading their groups and creating “a place for living” for children and themselves. A carefully created environment in which the children play and the teachers work is also the place where they live. An environment which reflects children’s interests and needs shall support and encourage children’s development and self-esteem.

The choices made by teachers and children together had built a specific program which was flexible and suitable for all the participants of the life lead in kindergartens. By continual evaluation of the work done, we got feedback on how and where and how much we should intervene, what we should focus on, and what is functioning as planned.

Flexibility, as one of the more important characteristics of the program we have created, was reached through an on-going conversation and agreements between teachers and children, and consistence in setting and following the rules. The changes that such a way of looking at life and work in kindergartens has brought us were considered a challenge to expand our knowledge and bring our skills to a more advance level.

The program we created has contributed to the fact that now children have “their” space in which they can learn what they feel is important and meaningful; to decide how they shall spend their time and which projects they shall participate in.

Teachers, as part of this program, have become careful observers and “chroniclers” of the children’s progress, and explorers of the possibilities offered by such a working model.

Key words: program, environment, choice, evaluation, documenting.

Данијела Миличић-Требатицки*
 Предшколска установа „Радост“, Србобран

„ДА НАМ ЧИСТИЈЕ И ЗЕЛЕНИЈЕ БУДЕ” ЕКОЛОШКЕ АКТИВНОСТИ

САЖЕТАК: У раду су презентоване еколошке активности које су се спроводиле у свим областима и аспектима васпитно-образовног рада. Рад представља једногодишње активности које су део пројекта Покрајинског секретаријата за заштиту животне средине и Покрајинског секретаријата за образовање „За чистије и зеленије школе у Војводини“.

У реализацији пројекта учествовала су деца припремне предшколске групе, васпитач, родитељи и локална заједница.

Циљ пројекта је подизање свести и личне одговорности за бригу о животној средини, као и подстицање активности које доприносе неговању и очувању чистијег и зеленијег амбијента у вртићу и локалној средини.

Рад садржи опис еколошких активности реализованих са децом, активности реализоване у сарадњи са породицом и активности реализоване у сарадњи са локалном заједницом.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: екологија, еколошка свест, дете, дечји вртић, рециклажа, сарадња.

Човечанство данас постаје сведок глобалних промена климе, којима је, у великој мери, својим понашањем и ароганцијом према природи и другим живим бићима, само допринело. Тражење излаза из ситуације, када досадашњи начини понашања не доносе резултате, постало је неопходна претпоставка нашег опстанка у будућности. Тежња да се реше проблеми који су познати под заједничким називом глобална еколошка криза, усмерена је ка значајној промени у енвајронменталној парадигми – од стављања акцента на заштиту природе, преко заштите животне средине, па све до савремене концепције одрживог развоја.

Предшколска установа је институција која пружа основну писменост генерацији која долази и која може да, на природан начин, утиче на њено мишљење и деловање. Да би прешколска установа, а потом и школа, постала носилац идеја трајно одрживог развоја и била

*daniijela.nadalj@gmail.com

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

у стању да код деце развије компетенције потребне за остваривање промена требала би да делује комплексно: у васпитно-образовном раду настојати да се, сем презентације и савлађивања основног градива, теме креативно развијају у правцу примене у практичном животу; проналазити проблеме из локалне средине и омогућавати деци да учествују у њиховом решавању; развијати системско мишљење засновано на тражењу веза и издвајању контекста; у делатности предшколске установе дефинисати и примењивати енваиromенталну политику усмерену на економисање са отпадом, уштеду енергије, бригу о животној средини, подршку здравом животном стилу, сарадњу са родитељима и локалном заједницом; на локалном нивоу предшколска установа би требало да постане иницијатор промена у местима у правцу одрживог развоја начина живота његових житеља.

Требало би себи да поставимо неколико питања:

- Шта подразумевамо под појмом „трајна одрживост“?
- Шта радимо на томе да бисмо сачували квалитет живота?
- Да ли смо спремни да прихватимо, добровољно, скромност као начин живота?
- Да ли смо довољно флексибилни да бисмо били у стању да се прилагодимо новим животним условима?

Одговоре на ова питања можемо тражити заједно са децом, јер већ само размишљање о постављеним проблемима, наводи нас да правимо паралеле, вреднујемо, тражимо решења и размишљамо о свом начину живота. Едукација деце има много облика и могућности и зависи од узрасних и психолошких специфичности деце, од начина на који је имплементирамо у васпитно-образовни процес. Генерација која долази требало би, још у вртићу, да стекне основне претпоставке за перманентно образовање, за схватање релевантних веза, за коришћење стечених информација у практичном животу. Васпитно-образовне установе требало би да подстичу и јачају оне навике и вештине деце које ће да чине основицу њихових етичких и грађанских ставова и деловања када постану одрасли.

Циљеви пројекта: развијање интересовања и стицање првих знања потребних за формирање еколошког начина мишљења и деловања; развијање свести о потреби заштите животне средине; развијање и неговање љубави према природи и свему живом; изграђивање појмова о узајамној повезаности и зависности свега у природи; схватање проблема угрожености животне средине и неговање заштитничког односа према природи и заштитничког хуманог односа према живим бићима; посматрањем и експериментисањем изграђивати способност практичног деловања у области заштите, обнављања и унапређивања

животне средине; иницирати жељу за укључивање у конкретне акције; подстицање креативности и личне иницијативе код деце; изграђивање код деце става у вези са избегавањем коришћења предмета за једнократну употребу; уверавање деце о нужности заштите животне средине и штедње у експлоатисању животних ресурса; сакупљање секундарних сировина; навикавање деце да живе у складу са природом; укључивање уже и шире породице и чланова локалне заједнице.

Екологија постаје све актуелнија и један је од најзначајнијих људских интереса. Најновија сазнања указују да су ране године најоптималнији период за почетак еколошког васпитања и образовања. Из тих разлога смо се одлучили за еколошки програм, који се неће и не сме завршити овим пројектом. Ово је само почетак, који ће да траје.

Програм је замишљен као отворени систем у којем васпитач према сопственој креативности, условима средине, узрасту деце и сопственом знању, уноси нове игре и активности и води пројекат у складу са постављеним циљевима.

Ниво знања деце о екологији, о животној средини и потреби њеног очувања и заштите, био је забрињавајући. Вера родитеља у моћ да можемо спасити свет је на почетку била скептична, и није обећавала сарадњу. Међутим, како је реализација кренула, тако су се сви прикључивали, што добровољно, што на наговор деце. Данас у Надаљу имамо један шири круг људи који се пробудио и решио да да свој допринос очувању планете.

План активности: снимање почетног стања, уређење еко кутка, израда зидних новина, едукација деце и васпитача, еколошке радионице и активности са децом, еколошке радионице са родитељима, еколошке активности у сарадњи са локалном заједницом, озелењавање дворишта, постављање контејнера за рециклажу папирне, пластичне и лимене амбалаже, обезбеђивање простора за компостирање; уређење дворишног простора, рециклирање папира, организовање ликовног конкурса и изложбе дечјих ликовних радова на тему „Заштита животне средине“, еко квиз, укључивање родитеља у активности, укључивање локалне заједнице.

1. Садржаји еко радионица у сарадњи са родитељима

С обзиром да је екологија саставни део предшколског припремног програма, родитељи су упознати са еколошким програмом рада и позвани су да се укључе у његову реализацију. Организоване су следеће заједничке активности родитеља, деце и васпитача:

1) едукација родитеља – на родитељском састанку смо упознали родитеље са поражавајућим подацима о стању наше планете, и нашим

могућностима да помогнемо њеном очувању и заштити. Презентовали смо им пројекат и упознали их са потребама њиховог учешћа, заједно са децом;

2) сређивање дворишта вртића – са родитељима је одржана велика радна акција под слоганом „Очистимо двориште нашег вртића“ у којој је покошена трава, орезано грање, уклоњено дугогодишње сметлиште, очишћене бетонске и травнате површине;

3) креативне радионице – заједничка дружења током којих су деца са родитељима и васпитачима била креатори разноврсних предмета и еко играчака;

4) макета села – израда макете загађеног и незагађеног села од амбалаже и другог материјала;

5) обезбедимо птицама дом – израда дрвених кућица и хранилица од пластичних флаша за птице које смо потом поставили у двориште вртића;

6) помозите нам да засадимо дрво – садили смо саднице тује и јеле у дворишту вртића и простору око њега;

7) сакупљање ПЕТ амбалаже – родитељи су нам се придружили у сакупљању ПЕТ, и друге амбалаже, и постали дисциплиновани када је у питању одлагање овог отпада;

8) постављање кућица за птице – уз помоћ једног родитеља поставили смо кућице за птице.

У сарадњи са локалном заједницом обезбеђене су саднице и клупе за простор испред вртића, контејнер за одлагање ПЕТ амбалаже. Договорена је даља сарадња.

2. Активности деце

Овој пројекат представља полазну основу за васпитање и образовање деце. Његова функција је развијање способности доживљавања и упознавања природе, уочавања њених законитости и лепоте, уз схватање да од наше улоге у очувању зависи и опстанак свега живог на нашој планети, па и самог људског рода. Детињство је узраст на коме се постављају темељи будуће личности, како у интелектуалном тако и у емоционалном, физичком и здравственом, моралном погледу. Активност екологије проширује се на проблеме створене у односима између људског друштва и природе, а њен основни смисао је да се појединац научи понашању у природи. Задатак екологије није само да служи лечењу рана које је човек нанео природи, већ и да опомене, скрене пажњу и превентивно делује.

3. Едукација деце

Полазимо од основног циља еколошког васпитања и образовања, а то је: развој еколошки писменог појединца који је спреман да доноси еколошке одлуке, и то одлуке које су подједнако примерене и квалитету живота човека и квалитету његовог животног окружења. Деца не само да хоће, већ једва чекају да ураде свој део посла, али, потребне су информације, охрабрења и осећај да имају моћ да нешто промене. Деци се мора рећи и показати да она могу да учине много лепих ствари за окружење. Она морају да осете задовољство до којег се долази када се уради нешто исправно и добро. Учимо децу да нам је земља мајка. Учимо децу да земља не припада човеку, него човек припада земљи.

Едукација деце се вршила највише практично и очигледним средствима, а све то уз еколошку публикацију, приручнике, стручну литературу, брошуре, едукативне емисије, и наравно несебичном ангажованошћу васпитача, на којем је био сав терет пројекта, и који је често сам био у планирању и његовој реализацији.

Нова година са живом јелком: Прикупљањем средстава, добровољним убацивањем новчића у кутију, деце и васпитача, обезбедили смо средства за куповину јелке, коју смо украшавали украсима направљеним од природних материјала (тесто). Активност је код деце изазвала позитивне емоције. Јелку смо, уз помоћ једног родитеља, засадили у дворишту вртића, и то је било уједно наше прво засађено дрво.

Хранимо птице током зиме: Како смо са родитељима направили и поставили хранилице за птице, бринули смо се о њима тако што смо им свакодневно давали храну (мрвице од ужине, семенке, куповна храна за птице). Птице су долазиле редовно, а деца су се добро осећала зато што су им помогла.

Компостирање: Из сваког домаћинства годишње се изнесе око 1000 кг разног отпада, а око 1/3 је органског порекла (биоотпад). Уместо да заврши на депонији, биоотпад се може искористити за прављење компоста. Компостирање је контролисани биолошки процес разградње трансформације органских материја у компост – хумусни материјал, сличан земљишту. Компост је квалитетно органско ђубриво, богато хранљивим материјама које су неопходне биљкама. За компостирање смо искористили дрвену гајбицу, коју смо обложили најлоном, како се не би расипали састојци из ње. Доносили смо од куће органско ђубре, сво које је настало од некада живих биљака и животиња, а то су остаци

воћа и поврћа, остаци биљака из баште, свеже лишће, покошена трава, талог од кафе, филтери од чаја, перје, сено, суво лишће, исецкан папир, гранчице, љуске од јајета, стара земља. Пре стављања у компостер потребно је све добро уситнити. Како бисмо убрзали процес добијања хумусне материје, у компост смо ставили црвене глисте. С времена на време смо компост мешали и квасили.

Сакупљање секундарних сировина: Како бисмо смањили количину отпада на нашим депонијама и помогли обезбеђивање секундарних сировина за рециклажу, и тако смањили загађење животне средине, и уједно штедели природне ресурсе, обезбедили смо контејнере за одређени отпад. Прикључили смо се акцији коју спроводи Фонд за повраћај и рециклажу лименки „Recap“, под слоганом „Лименке сакупљај – околину сачувај“. Од фонда смо добили сав потребан материјал за едукацију, креативне приручнике за децу и кутије за одлагање празних лименки, које смо поставили у објекат. Фонд уједно обезбеђује транспорт и откуп сакупљених лименки. Новац од продатих лименки користимо за набавку садног материјала. У овој акцији су нам се придружили многи мештани, као и школска деца којој је интересантно убацивање лименке кроз отвор кутије.

У сарадњи са локалним ЈКП „Градитељ“, обезбедили смо контејнер за одлагање ПЕТ амбалаже. Постоји воља за сакупљањем амбалаже код деце и мештана. Деца се између себе такмиче ко ће више амбалаже да сакупи. Контејнери се редовно празне, а за прикупљену амбалажу, осим користи у заштити животне средине, остварујемо и материјалну корист.

Рециклирање папира: Сакупљали смо папир који смо користили током дана (папирни убруси за руке, салвети, папир за цртање) и потом га цепкали на ситне комаде. Исцепкан папир натопимо водом и кувамо док не прокључа. Када се прохлади, следи миксирање масе до кашастог стања. Уместо калупа за цеђење, употребили смо подлоге за боцкање. Свако дете је имало свој калуп, на који смо стављали потребну количину папирне масе, коју је притиском руку цедило, и правило произвољно дебљину. Када је маса равномерно распоређена, оставили смо је да се суши. Деци је било посебно интересантно вађење предмета из калупа, јер се осетила радост стварања. Стварањем оваквог папира од већ искоришћеног, спашено је једно дрво. На овом, рециклираном папиру смо стварали најлепше цртеже.

Сејање цвећа: Цвеће се налази свуда у нашем окружењу: у парковима, баштама, на прозорима и у кући. Оно је украс природе. Деца су од куће донела семена различитог цвећа, које смо сејали у кутије

од јаја, и неговали док није довољно израсло да га расадимо у жардињере, где ће имати боље услове за живот.

Сејање поврћа: Из семена се развија нова биљка, али је потребно да се оно стави у земљу. Кад се нађе у земљи и добије довољно воде и топлоте, почиње да бубри. Појављује се клица која израста у нову биљку.

Садња цвећа: Садиле смо цвеће које смо доносили од куће, у саксије и жардињере.

Неговање биљака: Одредили смо дежурства међу децом, која су била задужена за заливање биљака. Деца су великодушно прихватала ову обавезу. Како бисмо биљкама у потпуности обезбедили здраве услове за живот, редовно одржавамо чистоћу у жардињерама тако што их чистимо од траве која штети биљци.

Еко зидне новине: На зидним новинама представљени су дечји ликовни радови и текстови везани за очување животне средине.

Ликовно стваралаштво: Деца на предшколском узрасту своја знања и представе о свету најупечатљивије испољавају ликовним изражавањем, путем цртежа. Из тог разлога смо често прибегавали овом облику изражавања. Теме су биле разнолике: Моја планета, Мој најлепши цвет, Загађивање животне средине, Дрво, На ливади, Заштита животне средине. За избор најуспешнијих ликовних радова на изложби, помогла нам је Јулијана Ковач, наставница ликовног васпитања у основној школи. Одабране радове на тему „Заштита животне средине“ слали смо на конкурс Покрајинског секретаријата за заштиту животне средине, на којем је рад девојчице Иване Радукић освојио прво место у конкуренцији предшколских установа.

Рад са природним материјалима: Природне материјале које смо сакупљали у природи (разни плодови), користили смо за израду еко играчака са родитељима, а од разних семенки правили смо креативне мозаике и колаже.

Еколошка приредба: Еколошку приредбу под називом „Чувајмо природу дигимо глас, па ће и она чувати нас!“, одржали смо у великој спортско-културној сали, на којој су присуствовали родитељи и родбина деце, заинтересовани мештани, директор и педагог установе, васпитачи, и представници локалне самоуправе. Приредба је пропраћена медијски од стране локалних ТВ станица и емитована је на ТВ каналима Канал 9 и ТВ Јесењин, у емисији „Играјмо се“.

Шетња: Када год су временски услови дозвољавали, проводили смо време у шетњи, са циљем разгледања промена у природи, и упознавања наше животне средине.

Озелењавање дворишта: Оно што смо урадили је садња туја, албиција, хибискуса и украсног растиња са уличне стране испред вртића, где ће се поставити клупе за седење. У дворишту, уз жицу целом дужином смо засадили живу ограду.

Израда еко кутка: Еко кутак смо опремили собним биљкама и продукtima дечјег ликовног изражавања, који се по потреби мења и допуњује.

Сакупљање биљака: Одлазак у шетњу је честа појава у нашем вртићу, ова је била посебна, јер смо имали постављен циљ. Свако треба да направи своју „чаробну корпицу“, у чији састав може да уђе само биљни свет, гранчице, разни листови, пољско цвеће, кора дрвета, плодови. Од сакупљеног материјала, по повратку у вртић, правили смо групне слике на тему „Природа“, које су изложене у еко кутку.

Еко квиз: Као евалуација свега наученог и обрађеног, и теоретски и практично, организовали смо квиз знања и способности. Деца су била подељена у две групе, група „цветића“ и група „листића“. Одговарали су на постављена питања и имали низ задатака у којима је пресудно било знање о животној средини. На крају су обе екипе биле победници, а награда је била бомбона на цветићу.

Експериментисање: кружење воде у природи – посматрали смо шта ће се десити са водом из шерпе када је загревамо; зависност биљака од температуре, воде и светлости – посматрали смо и пратили шта ће се десити са биљкама које имају или немају неопходне услове за живот; шта се дешава са папирним отпадом, шта са чврстим, а шта са органским.

Велико спремање Србије – 5. јун: Као велики чувари природе, прикључили смо се акцији Великог спремања Србије и дали свој допринос очувању своје природне средине. У сарадњи са локалном самоуправом, која је обезбедила храну и освежење за све учеснике и Дирекцијом за урбанизам, која је обезбедила рукавице и вреће за одлагање отпада, учинили смо добро свом месту и дали пример осталима.

Основни проблем на који смо наишли у току реализације пројекта је недостатак финансијских средстава. Уз то иде стање у васпитним групама, већи број деце, а васпитач сам, што је спутавало васпитача да забележи и документује ток еколошких активности.

4. Шта смо постигли?

А) Код деце: подстицање радозналости и развијање еколошке свести; стварање представе о планети Земљи и њеном очувању; под-

стицање на реализацију групних пројеката; откривачким активностима у природи и вртићу упознавали живи свет, појаве у неживој природи, улоге које живи и неживи свет имају у човековом животу, као и човековог утицаја на животну средину; упознавање природног блага своје средине, откривање његове лепоте и значај његовог неговања и чувања; ударени темељи позитивних емоција у односу на природу; радост освајања награде за уложен труд и допринос.

Б) Код васпитача: свест о значају очувања природе и природних ресурса; свест о својој улози у креирању програма за децу, реализацији и анализи постигнутог; схватање своје улоге и дужности да створи услове за квалитетан живот, учење и развој деце и да бирањем подстицајне средине, квалитетних садржаја, активних метода директно подстиче учење деце о природи и изграђивању здравог стила живота који карактерише равнотежа између квалитета живота и квалитета животне средине; обогаћивање свог искуства и долазак до нових, квалитетних садржаја и активности за рад са децом; и сама боље упознала природно окружење; добијено признање шире друштвене средине; ангажовање и ван вртића, оснивање Удружења грађана „За чистији и зеленији Надаљ“.

В) Код родитеља: боље су упознали своју децу; и сами боље упознали своју природну средину, као и потребу за њеним очувањем; открили своје стваралачке способности; са васпитачем су успоставили много бољу и квалитетнију сарадњу.

Постављени циљеви су остварени. Учили смо једни од других. Постали смо ближи једни другима, повезани неким чудним нитима, спремнији да негујемо и чувамо оно што нам је дато. Са овим пројектом остварили смо успех на конкурс у „За чистије и зеленије школе у Војводини“, нашли смо се међу три најуспешније установе на територији АП Војводина.

ЛИТЕРАТУРА

Браун, Г. и сарадници (1995). *Зелени путокази*. Београд: Предшколска установа „Врачар“.

Едукација за трајно одржив развој – Методички приручник за наставнике основних и средњих школа (2006). Бачки Петровац: Култура.

Екологија, саобраћај од школе до куће (2006). Панчево: Bookur publisher. Матановић, В. (2003). *Како да сачувамо свет око нас*. Земун: Нијанса.

Стојановић, Б., Трајковић, П. (2008). *Живи свет око нас*. Нови Сад: Драгон.

Danijela Miličić-Trebaticki

**„FOR A CLEANER AND GREENER WORLD”
ECOLOGICAL ACTIVITIES**

Summary

The article is a representation of ecological activities done in many different areas and aspects of educational work. The article describes activities conducted over one-year period, as part of the project entitled “For cleaner and greener schools in Vojvodina”, carried out by Provincial Secretariat for environment and Provincial Secretariat for Education.

The project was realized with the help of preschool children, their teacher, their parents and the local community.

The project’s goal was to develop ecological consciousness and personal responsibility for the protection of the environment, and to encourage activities which can contribute to the appreciation and preservation of a cleaner and greener environment in the kindergarten and in the local community.

The article contains descriptions of the ecological activities involving the children, the activities carried out in cooperation with the parents, and the activities carried out in cooperation with the local community.

Key words: ecology, ecological consciousness, child, kindergarten, recycling, cooperation.

ИСТРАЖИВАЊА

Радмила Миловановић*
Педагошки факултет, Јагодина

ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Рад се бави појмом емоционалних компетенција, сложеним концептом који се у савременој психологији дефинише углавном преко способности контроле емоционалног изражавања, али и кроз појам емоционалне интелигенције. У раду је представљена сложена структура емоционалних компетенција коју чине, поред емоционалне контроле, још низ компоненти као што су способност изражавања емоција, способност избора емоционалног израза, емоционална експресивност, свест о сопственим емоцијама, знање шта осећамо и зашто, свест о сопственим моћима и слабостима, али и способност препознавања емоционалног израза других људи и избор адекватне реакције у односу на емоционално стање другог. Како се емоционалним компетенцијама и емоционалним аспектом личности васпитача и педагошких радника свих профила стручности мало ко бави, рад има за циљ да скрене пажњу на овај битан аспект педагошких компетенција васпитача, истичући да само емоционално компетентан васпитач може управљати васпитним процесима на развојно конструктиван начин, уз уважавање дечјих емоција и подстицање развоја не само когнитивних, већ и емоционалних компетенција својих васпитаника.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: емоционалне компетенције, емоционална интелигенција, васпитачи.

Предшколски узраст представља критичан период за развој не само когнитивних способности на које је усмерено традиционално васпитање и образовање, већ и за развој социјалних, комуникационих и емоционалних компетенција. Недовољно развијене социјалне, комуникационе и емоционалне компетенције успоравају развој когнитивних компетенција и могу имати последице у облику најразличитијих облика социјалне неприлагођености и психосоматских дисфункција у младости и одраслом добу. Њихово постојање или непостојање повезано је са свим аспектима живота човека: са социјалном прилагођеношћу и социјалном мрежом (број људи са којима је човек у вези и на које може да рачуна), задовољством или незадовољством сопственим животом, успехом у школи, академским постигнућем, професионалним успехом, социјалним статусом, брачном заједницом, емоционалним и сексуалним везама итд. У истраживањима су, при-

*andjelao@beotel.net

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

мера ради, нађене многе везе између социјалне, комуникационе и емоционалне компетентности и успеха на студијама.

Да би се са искључиво академско-когитивних васпитних програма прешло на програме изградње компетенција, нужно је да васпитачи, најпре, помере свој фокус и одрекну се стратегија у којима очекују да њихови васпитаници углавном стичу знања, уче да читају, пишу и рачунају и да потом овладају вештинама подстицања самоспознаје и управљања сопственим емоционалним изразом, вештинама подстицања сензибилизације за осећања и перспективу другог, вештинама итерактивности и емпатичности у међуљудским односима код својих васпитаника. У овом контексту је важно подсетити на четири стратешке окоснице савременог образовања на којима инсистирају све чланице Европске уније, а то су поред когнитивних компетенција (учење како да учи, самосталност у решавању проблема, продуковање нових идеја, оспособљавање за самосталан рад), радних компетенција (бити способан за рад и конструктивно ангажовање), социјалних компетенција (знати комуницирати и живети са другима) и емоционалне компетенције (бити способан за љубав, пријатељство, емпатију и алтруизам, бити свестан сопствених осећања, бити способан за управљање сопственим емоционалним изразом, за контролу емоционалног изражавања, препознавање емоција других итд). Остваривање ових циљева захтева и васпитача са развијеним свим поменутих компетенцијама. Едукација васпитача може се рећи, скоро да не садржи програме развоја социјалних и емоционалних компетенција. Из тих разлога деца су често препуштена васпитачима који као личности нису у стању да контролишу своја осећања, који нису способни за топлину и брижност. Поставља се у овом контексту и питање селекције кандидата за занимање васпитача, с обзиром на чињеницу да су социјалне и емоционалне компетенције повезане са особинама личности које се тешко мењају.

1. Концепт емоционалних компетенција

1.1 Социјалне, комуникационе и емоционалне компетенције

Живот савременог човека у великој мери зависи од адаптивности његових реакција, нарочито у социјалном контексту. Адаптивност понашања у социјалном контексту или „практична ефикасност појединца у социјалном контексту“, „понашање појединца у социјалним ситуацијама“, назива се социјалном компетентношћу (McClelland, 1973). Социјалне ситуације су све оне животне ситуације које креирају људи, у којима су људи актери и чији ток и исход зависи

од понашања људи. Васпитни рад у предшколским установама свакако представља модел социјалне ситуације.

Социјалне вештине су у самом средишту социјалних компетенција. Оне чак, по схватањима неких аутора, укључују понашања током социјалне интеракције, али и знања, црте личности и социјалну интелигенцију (Riggio, 1986).

У самом центру социјалних вештина, налазе се *комуникационе вештине*. Социјалне вештине се често поистовећују са комуникационим вештинама и чак се називају социјално-комуникационим вештинама.

Комуникациона компетентност се дефинише као способност коришћења језика и невербалног понашања у циљу остваривања ефикасних социјалних интеракција. Дакле, комуникационо компетентни су они људи који су ефикасни, делотворни и продуктивни у социјалним односима, чије је понашање социјално прихватљиво (просоцијално). Социјално прихватљиво понашање, важно је нагласити, подразумева тактичност и љубазност (особине личности) као и поступање према општеприхваћеним друштвеним нормама, правилима или очекивањима.

Социјалне компетенције обухватају комуникационе вештине (или компетенције). Комуникационе компетенције су ужи појам у оквиру појма социјалних компетенција, али се сматрају централним, суштинским аспектом социјалних компетенција. Као компоненте комуникационих компетенција Риђио (Riggio, 1989) наводи шест основних вештина које, по њему, чине основ социјално-комуникационих компетенција, које се ангажују у социјалној интеракцији. То су:

1. *Емоционална изражајност* – вештине невербалног изражавања емоција, ставова и других порука. Вештине невербалног изражавања одражавају способност спонтаног и тачног изражавања емоција и тачног невербалног израза сопствених ставова и оријентација у социјалним интеракцијама. Особе које имају високу развијену емоционалну изражајност су живахне и енергичне. То су особе које имају моћ да надахну и подстакну друге и углавном су отворене, самоуверене, храбре, продорне.

2. *Емоционална осетљивост* – вештине уочавања и тачног тумачења невербалних и емоционалних порука других. Особе које имају развијену емоционалну осетљивост усредсређене су и пажљиве у посматрању невербалних емоционалних порука које емитују други људи и у стању су да успешно и брзо препознају значење туђег емоционалног израза. За њих важи тврдња „Увек знам шта неко осећа

према мени“. Ове особе су углавном емпатичне и предусретљиве, али и склоне анксиозности (то је последица емпатичности).

3. *Емоционална контрола* – способност особе да се уздржи од испољавања емоција и способност особе да бира емоционални израз који је адекватан ситуацији. Особе са развијеном емоционалном контролом имају способност да прикрију своја права осећања и да одглуме она која сматрају адекватним ситуацији (особа је стварно тужна, али може да глуми да је весела, ако то жели). Ове особе могу да носе „емоционалну маску“ по свом избору, па се њихова осећања „не виде“. Овакве особе су психички стабилне, са високом толеранцијом на фрустрације, уравнотежене, сигурне у себе.

4. *Социјална изражајност* – подразумева вештине вербалног изражавања и способност укључивања других људи у социјалну интеракцију. Особе са развијеном социјалном изражајношћу, „оне које обично започињу разговор“, претежно су отворене и продорне, вербално су флуентне и емоционално уравнотежене.

5. *Социјална осетљивост* – односи се на вештине разумевања вербалног саопштења и на општа знања о социјалним нормама и правилима. Овим особама је „веома важно шта други људи мисле о њима“, пажљиви су слушаоци других људи, усмерени су на друге људе, добри су познаваоци и поштоваоци социјалних норми и правила понашања и због тога могу бити претерано заокупљене адекватношћу сопственог, или туђег социјалног понашања. Из тог разлога људи са високо развијеном социјалном осетљивошћу могу бити непродорни и социјално анксиозни, чак инхибирани у социјалним интеракцијама. Ова особина се, сасвим јасно, сматра мање пожељном социјалном вештином.

6. *Социјална контрола* – вештине самопредстављања у социјалном контексту, играња социјалних улога и презентације „социјалног Ја“. Особе са развијеном овом вештином су особе за које важи тврдња да се „могу прилагодити скоро свакој друштвеној ситуацији“. Оне су социјално адаптабилне, флексибилне и самоуверене, способне су да заузму различита становишта и оријентације, могу успешно да извршавају различите социјалне улоге, друштвено су привлачне, јер су у стању да своје понашање прилагоде најразличитијим социјалним ситуацијама.

Сасвим очигледно, три прве компоненте социјално-комуникационих компетенција представљају *емоционални аспекти социјалног понашања*: емоционална изражајност, емоционална осетљивост и

емоционална контрола, док се и остале компоненте ових компетенција могу посматрати такође из позиције емоционалности.

У контексту емоционалних и комуникационих компетенција важно је нагласити да *емоционално компетентан човек може да изабере да ли ће и којим ће понашањем изразити своје осећање* и да он зна да осећање не може бити оправдање за неприхватљиво понашање. Такође, емоционално компетентан човек може да изабере и да *не изрази своја осећања* (Watson, 1981). Сложеност цивилизованог начина живота, социјалних ситуација и односа у којима човек живи, професионална одговорност, или морални обзири често захтевају да се емоционална реакција не изрази. Постоје ситуације у којима је изражавање аутентичне емоције потпуно неприхватљиво и неадекватно. Шта се догађа са нама и нашим осећањима у таквим ситуацијама? У таквим случајевима уместо да непосредно реагујемо, ми нашу реакцију модификујемо, дакле, мењамо и прилагођавамо како би била примерена ситуацији и прихватљива за нас саме. Емоционалне компетенције представљају онај концепт који може да објасни способност особе да не изрази своју емоцију, да изабере емоционални израз и да га примери ситуацији.

Дакле, дошли смо до места кад можемо да направимо компарацију између социјалне и емоционалне компетентности и сагледамо њихову међусобну повезаност.

Табела 1. Социјалне и емоционалне компетенције (Goleman, 1998)

СОЦИЈАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ <i>Детерминише начин на који се особа понаша</i>	ЕМОЦИОНАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ <i>Детерминише начин и ниво управљања собом и у социјалном контексту</i>
Емпатија	Самосвест
Сензибилност за осећања и перспективу других; уважавање различитости; разумевање емоционалних односа међу људима	Свест о сопственим емоционалним стањима, идентификација сопствених емоција и њихових могућих ефеката на друге
Адаптабилност и просоцијално понашање; стварање веза са другима	Самоконтрола, контрола ометајућих емоција и импулса у односу на друге

Подршка другима; сензибилност за развојне потребе других и подржавање њихових способности	Саморегулација: управљање властитим стањима, импулсима и ресурсима
Утицај на друге људе	Емоционалне тенденције у односу на везу са другим људима
Кооперација, рад са другима	Оптимизам
Тимске способности	Усаглашавање са циљевима групе

Важно је нагласити у овом контексту да емоције и емоционалне компетенције деце утичу на сам процес учења и да одређују дететову спремност за школско учење, његове односе са другима и однос према самом себи. Али, такође је важно нагласити да су родитељи и васпитачи дужни да пружају брижност која је могућа само ако су они сами емоционално компетентни.

1. 2. Емоционална интелигенција и емоционалне компетенције

Концепт емоционалне интелигенције Данијела Големана (Daniel Goleman, 1997) је концепт који се у великој мери подудара са концептом емоционалних компетенција Мајера и Саловеја (Mayer, J. D., Salovey, P. 1999). Емоционалне компетенције се у овом контексту посматрају као концепт надређен концепту емоционалне интелигенције. Другим речима, емоционална интелигенција је укључена у емоционалне компетенције (емоционалне компетенције су извршне вештине).

Табела 2. Емоционална интелигенција (табела према Mayer, J. D., Salovey, P. 1999).

ЕМОЦИОНАЛНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

1. Уочавање, процена и изражавање емоција

Способност идентификације емоција у сопственим психичким стањима	Способност идентификације емоција код других људи	Способност прецизног изражавања емоција	Способност разликовања искреног и лажног изражавања емоција
--	---	---	---

2. Емоционални подстицаји когнитивне активности

Емоције усмеравају пажњу на важне информације	Емоције подстичу процесе учења и памћења	Емоционалне промене мењају перспективу особе и омогућавају заузимање различитих становишта у мишљењу	Емоционална стања подстичу специфичне приступе неком проблему
---	--	--	---

3. Знање о емоцијама и коришћење емоционалног знања

Способност препознавања емоција и односа између речи и самих емоција (нпр. однос између симпатије и љубави)	Способност тумачења значења које емоције носе са собом (нпр. туга значи губитак)	Способност разумевања сложених осећања (амбивалентних осећања, мешавина осећања)	Способност препознавања могућих прелаза из једног емоционалног стања у друго
---	--	--	--

4. Рефлективна регулација емоција

Способност да се остане отворен према осећањима, како пријатним тако непријатним	Способност интелектуалне контроле над емоцијама	Способност рефлексивног праћења емоција у односу на себе и друге	Способност управљања сопственим емоцијама и утицањем на емоције других
--	---	--	--

Основна поставка од које се полази у дефинисању концепта емоционалне интелигенције јесте поставка да су личне емоције и емоције других људи кључни фактор у регулисању социјалних односа. Само она особа која уважава важност и реалност емоција може имати добар контакт и са собом и са другим људима. Емоционални аспект социјалног живота је од изузетне важности, како за познавање себе, тако и за познавање других људи.

Као што се из табеле бр. 2 може видети, сви аспекти емоционалног живота о којима је било речи, укључени су у концепт емоционалне интелигенције. Битна компонента емоционалне интелигенције је способност идентификације емоција у сопственим психичким стањима или „емоционална писменост“. Емоционална писменост подразумева познавање сопствених емоција и емоција других људи.

Другим речима, то значи да ми знамо шта осећамо, да знамо шта је узрок наших осећања, на шта смо реаговали, да знамо колико су јака, да знамо како да их контролишемо и како да их изразимо. То, такође, подразумева да то знамо и о осећањима других људи, али и да знамо и како наше емоције утичу на друге људе и да прихватимо одговорност за њихово дејство. Сматра се да постоје потпуно емоционално неписмени људи, преко различитих нивоа, до потпуно емоционално писмених.

Емоционална писменост подразумева способност да се осећања изразе речима, да се идентификују различита осећања, њихова јачина и тон, способност да се о емоцијама размишља и да се говори о њима. У највећу категорију емоционалне интелигенције сврставају се особе које могу и да схвате узроке својих осећања, који разумеју туђа осећања, саосећају са другима, разумеју и емоционалне односе између других људи. Елементарна емоционална писменост започиње развојем способности да се осећања именују и означе речима. Деца користе неколико речи да означе своја и туђа осећања. Одрасли људи се веома разликују по томе колико речи користе да би описали своја осећања. Чак се разликују и језици по броју речи за означавање осећања.

У потпуно емоционално неписмене спадају људи које не знају шта осећају, који игноришу своје тело и телесне сензације, чије су реакције потпуно аутоматске и за које се може рећи да су емоционално тупи. Нешто мало бољи су они који су на веома ниском нивоу и који препознају само телесне сензације, али их не препознају као осећања („лупа ми срце“, то је њихов опис страха). Када је особа у стању да доживи веома јака осећања, али не може да их изрази речима, онда се ради о блажем облику емоционалне неписмености, алекситимији. Алекситимија („без речи за осећања“) је стање у коме недостаје свесност о осећању и особа је потпуно неспособна да опише своје стање. Алекситимија је један од емоционалних поремећаја који поред апатије, депресије, раздражљивости, емоционалне лабилности, емоционалне напетости и других поремећаја, најчешће има за последицу развој психофизиолошких поремећаја. Психофизиолошки поремећаји су обољења различитих органа и система органа код којих емоционални фактори имају важнију чак и најважнију улогу.

2. Особине личности и комуникациони стил емоционално (не)компетентних васпитача

Социјално-комуникационе и емоционалне компетенције представљају неопходан чинилац професионалних и личних квалитета педагошких радника свих профила. Дефинисане као склоп комуни-

кационих вештина и емоционалне интелигенције, социјално-комуникационе компетенције су повезане са свим аспектима улоге педагошког радника и педагошке професије у целини. Могу се посматрати и као аспекти зреле личности. Социјално-комуникационо-емоционалне компетенције су нарочито повезане са улогом педагошког радника као партнера у педагошкој интеракцији, при чему је подједнако важна и вербална и невербална димензија понашања наставника.

Ако применимо описане одредбе на педагошки профил васпитача, можемо рећи да је емоционално компетентан васпитач онај васпитач који је као личност емоционално изражајан, емоционално осетљив и емпатичан, емоционално контролисан, социјално изражајан, социјално осетљив и социјално контролисан (Cauchard, 1968).

Емоционално изражајан васпитач је отворен, енергичан, животан, аутентичан и занимљив. Он оставља утисак човека који доживљава оно о чему говори, он се уноси у причу и у контакт са децом, он драматизује и уноси потребну динамику у свој рад, он објашњава и демонстрира. Енергичан и укључен, динамичан и продоран он привлачи и држи пажњу, подстиче децу да изражавају своја мишљења и ставове, подстиче интеракцију у групи и ствара повољну атмосферу за истраживање и учење.

Емоционално осетљив и емпатичан васпитач има добру процену когнитивних карактеристика васпитаника, њихових способности, стилова, преференција, талената, потенцијала, зрелости, спремности, емоционалних и социјалних особености и других карактеристика личности и њихових стања и реакција. Емоционално осетљив и емпатичан педагошки радник уочава и правилно тумачи и најслабије вербалне и невербалне сигнале који долазе од ученика и реагује у складу с њима. Овакав педагошки радник увек има обиље информација о, на пример, тренутном стању деце, али и о његовим трајним карактеристикама, развојним проблемима, или кризама. Обазривост, пажња и предусретљивост као сталне пратиље емоционалне осетљивости и емпатичности, омогућавају стварну интеракцију са васпитаницима.

Емоционално контролисан васпитач је уравнотежен и стабилан човек, зрела личност. Он је у стању да своје личне проблеме „не уноси у групу“, да буде насмејан и кад му није до смеха, да бира реакције и онда кад је љут, или нервозан. Он је свестан свог емоционалног израза и у стању је да примери и израз лица и гестове и висину тона и садржај говора и све друге вербалне и невербалне комуникационе изразе. Развијена емоционална контрола је, може се рећи, једна од најбитнијих и најпотребнијих особина васпитача. Импулсивност и

склоност губитку контроле представљају озбиљну препреку за рад у педагошкој струци.

Социјално изражајан васпитач је изразито способан за подстицање деце да се укључе у социјалну интеракцију. Овакав васпитач јасно формулише проблеме, поставља питања, износи мишљења и подстиче децу да се и сама укључе. Он лако и спонтано усмерава групну дискусију, добар је саговорник и елоквентан излагач. Веома позитивно утиче на социјалну климу, приступачан је, подстиче отвореност, спонтаност и иницијативу васпитаника .

Социјално осећајан васпитач је пажљив посматрач и добар, заинтересован слушалац. Као човек који води рачуна о другима и коме је стало до тога шта други људи о њему мисле, он је одмерен, тактичан и пажљив према васпитаницима.

Социјално контролисан васпитач је флексибилан и способан да своје понашање прилагоди најразличитијим педагошким ситуацијама. Он је спреман да мења своје ставове и да се прилагођава и индивидуалним, али и генерацијским карактеристикама својих васпитаника.

Васпитач који испуњава све наведене захтеве зреле личности и поседује изразите социјално-комуникационо-емоционалне компетенције, ретко се среће у пракси. У педагошкој пракси се могу срести и личности са потпуно другачијим особинама, навикама и понашањима. Неке од тих особина онемогућавају успостављање интерактивности у педагошком раду, или покрећу понашања која имају негативан, или чак деструктиван утицај на васпитанике. Постоје и васпитачи поред којих се деца осећају игнорисано, несигурно, уплашено, одбачено, подцењивано и чак и презрено. Нужно је поменути неке од тих особина у нади да то може помоћи да их читалац препозна у сопственој личности и понашању.

Дистанцирана, неукључена, пасивна и емоционално неутрална интеракција је интеракција педагошких радника за које се може рећи да су емоционално некомпетентни. Њихова комуникација је оптерећена суђењем и просуђивањем адекватности, или неадекватности понашања васпитанка, резервисана, нефлексибилна и конзервативна, емоционално неизражајна, пасивна, непредузимљива и недружељубива. Несигурни у себе и склони социјалној анксиозности, ови васпитачи имају ниску емоционалну осетљивост и емпатичност, преокупирани су собом, нису претерано брижни и имају мало емоционалне топлине. Њихов комуникациони стил покренут је особинама њихове личности од којих су неке набројане у даљем тексту.

Табела 3. Упоредни приказ особина личности социјално-комуникационо-емоционално компетентних и некомпетентних педагошких радника

Компетентан	Некомпетентан
Отворен, предузимљив, тактичан, флексибилан,	Резервисан, затворен, формалан, ригидан
Добар посматрач других, предусретљив, заинтересован	Заокупљен собом, анксиозан у социјалним релацијама, незаинтересован
Емоционално изражајан, емоционално контролисан, емпатичан	Емоционално неизражајан, неконтролисан, неемпатичан
Подстицајан	Неподстицајан, дистанциран

Васпитачи који имају ниску емоционалну контролу, нестабилан идентитет, који су нестабилне и незреле личности, најчешће се понашају недоследно и непредвидиво. То значи да на исто понашање детета они реагују непредвидиво, различито и неусклађено. На такво понашање деца реагују различито, али су реакције скоро увек развојно деструктивне: нека деца покушавају да предвиде реакције васпитача што их чини несигурнима, анксиознима и фокусираним на васпитача, а друга постају равнодушна и искључена.

Ниска толеранција на фрустрације и раздражљивост карактеришу понашање емоционално некомпетентних васпитача. За васпитаче са ниском толеранцијом на фрустрације многа дечја понашања могу бити потпуно неприхватљива. Они су ригидне личности, заповеднички настројене, строге и претерано критичне. Углавном имају лоше мишљене о деци и њиховим капацитетима и убеђени су да само строгост може бити ефикасна. Они неретко заступају и тезу „да је батина из раја изашла“, користећи сва средства присиле у интеракцији са децом. Строгост и крута правила имају за циљ да таквом педагошком раднику обезбеде мир, без кога они не могу да функционишу. У ситуацији када било ко одступи од зацртаног, такав васпитач постаје нервозан и раздражљив, често потпуно ван контроле. То, наравно, ствара веома лошу атмосферу и негативно утиче на децу. Неко дете под утицајем таквог понашања, постаје анксиозно и послушно, неко несигурно и уплашено, а неко дете ће и само реаговати губитком контроле и раздражљивошћу. Наравно, нужно је нагласити да и најбољи васпитач може понекад бити и нетолерантан и раздражљив. То значи да је он

само обичан човек, који, уколико има свест о свом могућем утицају на дете и уколико то није његово уобичајено понашање, то неће довести до озбиљног ремећења педагошког рада.

Дистанцираност и хладноћа су несумњиво одлике емоционално некомпетентних васпитача које имају за последицу склоност васпитача да одржава велико психолошко одстојање, удаљеност, размак у односу на децу. Дистанцираност од деце подразумева неукљученост, површност, недостатак емпатије, одсуство блискости и топлине, што у крајњој линији резултира површним и лошим односима и деструктивним интеракцијама. Такве васпитаче васпитаници доживљавају као нестварна бића, удаљена и од њих и од свега што чини људски живот, или као хладне људе поред којих се осећају невредно, неукључено, па чак и одбачено.

Субјективност представља склоност емоционално некомпетентног васпитача да се стварност, у овом контексту, дете и његово понашање, опажају и процењују под јаким утицајем емоционалног стања у коме се васпитач налази, или под утицајем његових предрасуда, ставова, вредности и других особина личности. На пример, ако је васпитач љут он ће дечје понашање опазити под утицајем сопствене љутње као негативније него што то понашање стварно јесте, или – ако педагошки радник познаје дечје родитеље и о њима има негативно мишљење, он ће дете опазити под јаким утицајем сопственог мишљења о његовим родитељима („знам ја њих, крушка испод крушке пада“), или ако има предрасуде о ромској популацији и сматра да су ромска деца мање интелигентна и мање вредна, он ће свако ромско дете с којим ради посматрати и процењивати као мање вредно. Важно је и нагласити да се од било ког човека (па и васпитача) не може очекивати потпуно одсуство субјективности или потпуна објективност. Неки људи су нам симпатичнији, а неки мање симпатични, нека понашања су нам мање прихватљива, а нека више, неке особине ценимо више, а неке мање. На пример, неки педагошки радник може преферирати тиху и мирну децу, а неки наметљиву и живахну. Чињеница је да се деца разликују, али је и чињеница да се педагошки радници разликују по својим преференцијама. Међутим, упадљива тенденција да се субјективност и пристрасност не контролишу, негативно утичу на васпитанике – ученике: збуњују, пасивизирују и демотивишу.

3. Завршна разматрања

Емоционалне компетенције, схваћене као суштинска компонента социјално-комуникационих компетенција, представљају неопходан чинилац професионалних и личних квалитета педагошких рад-

ника свих профила. Дефинисане као склоп комуникационих вештина и емоционалне интелигенције, социјално-комуникационе компетенције су повезане са свим аспектима улоге педагошког радника и педагошке професије у целини. Могу се посматрати и као аспекти зреле личности. Социјално-комуникационо-емоционалне компетенције су нарочито повезане са улогом педагошког радника као партнера у педагошкој интеракцији, при чему је подједнако важна и вербална и невербална димензија понашања наставника. Како су емоционалне реакције у социјалном контексту централни аспект бихејвиоралног обрасца, интерперсоналних релација или комуникационог стила васпитача, у контексту емоционалних и комуникационих компетенција важно је нагласити да емоционално компетентан васпитач може да изабере да ли ће и којим ће понашањем изразити своје осећање и да он зна да осећање не може бити оправдање за неприхватљиво понашање. Такође, емоционално компетентан васпитач може да изабере и да не изрази своја осећања, дакле, да контролише свој емоционални израз. Емоционално компетентан васпитач је емоционално интелигентан човек који има високу толеранцију на фрустрације, емоционално је изражајан, отворен, енергичан, животан, аутентичан и занимљив, емоционално осетљив и емпатичан, има добру процену когнитивних карактеристика васпитаника (њихових способности, стилова, преференција, талената, потенцијала, зрелости, спремности), али и емоционалних и социјалних особености и других карактеристика личности и њихових стања и реакција, емоционално је контролисан, уравнотежен и стабилан човек. Дистанцирана, неукључена, пасивна и емоционално неутрална интеракција је интеракција васпитача за које се може рећи да су емоционално некомпетентни. Њихова комуникација је оптерећена суђењем и просуђивањем адекватности, или неадекватности понашања васпитанка, резервисана, нефлексибилна и конзервативна, емоционално неизражајна, пасивна, непредузимљива и недружељубива. Несигурни у себе и склони социјалној анксиозности, ови васпитачи имају ниску емоционалну осетљивост и емпатичност, преокупирани су собом, нису претерано брижни и имају мало емоционалне тоpline.

Да би се са искључиво академско-когитивних васпитних програма прешло на програме изградње компетенција деце (што је циљ савременог васпитања), нужно је да васпитачи помере свој фокус и одрекну се стратегија у којима очекују да њихови васпитаници углавном стичу знања, уче да читају, пишу и рачунају и усредсреде се и на циљеве који подразумевају да њихови васпитаници овладају и вештинама самоспознаје и управљања својим емоционалним изра-

зом, вештинама итерактивности и емпатичности у међуљудским односима. Предшколски узраст представља критични период за развој не само когнитивних способности на које је усмерено традиционално васпитање и образовање, већ и за развој социјалних, комуникационих и емоционалних компетенција. Недовољно развијене социјалне, комуникационе и емоционалне компетенције успоравају развој когнитивних компетенција и могу имати последице у облику најразличитијих облика социјалне неприлагођености и психосоматских дисфункција у младости и одраслом добу.

Да би се остварили циљеви савременог васпитања неопходно је посветити пажњу селекцији кандидата за педагошке факултете, на начин који би уважавао социјално-комуникационо-емоционалне компетенције кандидата и, наравно, студијске програме усагласити са поменутиим захтевима савременог васпитања и образовања, што би омогућило развој ових компетенција у току студија, јер сва истраживања сугеришу закључак да општи квалитет интеракција које васпитачи остварују са децом, осетљивост за могућности и потребе деце, могу бити одлучујући покретач развоја и квалитета комуникација и интеракција које деца остварују са другом децом и одраслима.

И коначно, важно је још једном нагласити, предшколска деца и деца раног школског узраста, имају потребу за сталним контактом, блискошћу и сигурношћу што им једино може омогућити емоционално компетентан васпитач.

ЛИТЕРАТУРА

- Allport, G. (1966). *Personality: a psychological interpretation*. New York, Holt.
- Adler, R. B., Rodman, G. (2000). *Understanding Human Communication* (7. izd.). Harcourt, Forth Worth.
- Ausubel, D. (1968). *Education Psychology: a Cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- Bales, R. R. (1950). *Interaction process analysis*. Reading, Mess, Addison-Wesley.
- Batson, C. D.(1981). *Is empatik: emotion a source of altruistic motivation?* Journal of personality and social psychology, 40, 290-303.
- Bronfernbrenner, J. (1997). *Ekologija ljudskog razvoja*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Cauchard, P, (1968). *Vladanje sobom*. Zagreb: Naprijed.
- Darvin, C. (1872). *The expression of the emotion in man and animals*. London: Murray.
- Damasio, A. (2002). *Subcortical and cortical brain activity during feeling of self-generated emotions*. Nature neuroscience. Vol. 2. 129-152.
- Deutchsh, N. M. (1978). *Nonverbal communication in human interation*. New York: International Universities Press.

- Davitz, J. R. (1964). *The communication of emotional meaning*. New York: McGraw-Hill.
- Eisenberg, N. (1987). *Empathy and its development*. Cambridge University Press.
- Emily, B. (2003). *Socijalne posledice prigušivanja emocija*. New York: Emotion. Basic Books-Perseus.
- Ekman, P. (2003). *Emotions Revealed*. New York: Holt.
- Ekman, P., Ellsworth, P., Friesen, V. W. (1971). *Emotion in the human face: Guidelines for research and an integration of findings*. New York: Pergamon Press.
- Flanders, N. A. (1970). *Analyzing teaching behavior*. Massachusetts: Addison-Wesley, Publ. Comp., Reading.
- Fromm, E. (1965). *Umijeće ljubavi*. Zagreb: Matica hrvatska.
- Furlan, I. (1967). *Učenje kao komunikacija*. Zagreb: PKZ.
- Furlan, I. (1981). *Čovekov psihički razvoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Feldman, R. S. (2001). *Social psychology*. New Jersey: 3d ed. Prentice Hall.
- Gera, I., Dotlić Lj. (1995). *Priručnik za podsticanje dečjeg samopoštovanja*. Prijatelji dece Vojvodine.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence*. New York: Hay A. C.
- Goleman, D. (2007). *Socijalna inteligencija*. Beograd: Geopoetika.
- Havelka, N. (2001). *Socijalna percepcija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Harper, R. G., Weins, A. N., Matarazzo, J. D. (1978). *Nonverbal communication: The state of the art*. New York: John Wiley and Sons.
- Hoffman, M. (1984). *Empathy, its limitations and its role in comprehensive moral theory*. In W. M. Kurtines & Gevirtz (eds): *Morality, moral behavior and moral development* (283-302). New York: Wiley.
- Harrington, A., Zajonc, A. (2006). *The Dalai Lama at MIT*. Harvard University Press. Cambridge, Mass.
- Hrnjica, S. (1982). *Zrelost ličnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Hrnjica S. (1994). *Opšta psihologija sa psihopatologijom ličnosti*. Beograd: Naučna knjiga.
- Krebs, D. I. (1975). *Empathy and altruism*. *Journal of Personality and Social Psychology*, 32, 1124-1147.
- Knapp, M., Hall, J. A. (2002). *Nonverbal Communication in Human Interaction*, Wadsworth, Belmont.(5. izd.).
- Marić, J. (2001). *Klinička psihijatrija*. Beograd: Megraf.
- Mandić, T. (2003). *Komunikologija*. Beograd: Clio.
- Maslov, A. (1982). *Motivacija i ličnost*. Beograd: Nolit.
- Macaulay, J., Berkowitz (1970). *Altruism and helping behavior*. New York: Academic Press.
- McClelland, T., (1973). *Universals and cultural differences in facial expression of emotion*. New York: University press.
- Moris, D. (1979). *Otkrivanje čoveka kroz gestove i ponašanje*. Beograd: Izdavački zavod Jugoslavije.
- Milovanović, R. (2005). *Medicinska psihologija*. Čuprija: Viša medicinska škola.

- Milovanović, R. (2011). *Interakcija i komunikacija u vaspitnom radu*. Jagodina: Pedagoški fakultet.
- Popović-Deušić, S. (1999). *Problemi mentalnog zdravlja dece i adolescenata*. Beograd: Institut za mentalno zdravlje.
- Riggio, R. (1986). *Interpersonal behavior*. New York: Appletin Century-Crofts.
- Salovey, P. & Mayer, J. D. (1999). *Emocional intelligence*. *Imagination, Cognition and Personality*, 9, 185-211.
- Spitz, R. (1965). *The first year of life*. New York: International Universities press.
- Viher, D. D. (1971). *Nastavnik-zvanje koje omogućuje zvanje*. Split: Školski vesnik.
- Vlajković, J. (2001). *Teorija i praksa mentalne higijene*. Beograd: Centar za primenjenu psihologiju.

Radmila Milovanović

EMOTIONAL COMPETENCES OF TEACHERS

Summary

The article analyses the notion of emotional competences – a complex concept defined in modern psychology mostly through a person's ability to control emotional expression, and through the notion of emotional intelligence. The article presents the complex structure of emotional competences consisting of emotional control and a number of other components, such as ability to express emotion, ability to chose the emotional way of expression, emotional expressivity, awareness of one's own emotions, knowledge of what we're feeling and why, awareness of one's own strengths and weaknesses, and ability to recognize emotional expression of others and chose the reactions adequate to the emotional state of others. Since not many people have so far dealt with emotional competences and emotional aspects of personalities of teachers and pedagogues, this article aims to call attention to this important aspect of the overall pedagogical competences of teachers. It also emphasizes that only an emotionally competent teacher can direct the educational process in a developmentally constructive way, while respecting children's emotions and stimulating development of not only cognitive but also emotional competences of pupils.

Key words: emotional competences, emotional intelligence, teachers.

Весна Марјановић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ОБРЕДНЕ ПОВОРКЕ, ИГРОКАЗИ И ЛИТУРГИЈСКЕ ДРАМЕ У ЗИМСКОМ ЦИКЛУСУ ОБИЧАЈА НА ПРОСТОРУ СРБИЈЕ

САЖЕТАК: У раду се представља део истраживања обредних поворки и играказа који су били присутни у традиционалној култури Србије током зимског циклуса обичаја. Такве поворке су се развијале у корелацији с хришћанском црквеном идеологијом и служиле су често као врста религиозне едукације народа. Ипак, народ им је придавао и другачији значај и прилагођавао својим спознајним могућностима. Након престанка функционалног значења ових поворки у друштву, оне су модификоване или изобичајене. Крајем XX века, неке се обнављају као део фолклора, сећање на традицију, или настају у жељи за стварањем оквира уз помоћ постављених теза о нематеријалном културном наслеђу у првој деценији XXI века, као културно исплативих спектакала.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: поворке, обичаји, прерушавање, игракази, хришћанска драма, комуникација.

Увод

Култ хришћанских светаца у народној обредној пракси стоји у корелативном односу са прехришћанским веровањима и хришћанским моделом света који је настајао и у замаху христијанизације. Посебно се издвајају садржаји ритуала прерушених учесника у поворкама које условно можемо назвати *хришћанским обредним поворкама са маскама*, или у поворкама оријентисаним на библијске теме, како се често наилази у другој европској антрополошкој и етнологској литератури (Kretzenbacher, 1992: 185; Zeebroek, 2002: 18-19). Култови светаца заузимали су важно место у развоју литургијских драма које су се од XII века интензивно развијале у ширем европском друштву, понекад су подстицане од стране саме цркве, како би се црквене доктрине приближиле необразованим ширим масама. У најзначајније хришћанске, литургијске драме које су се у виду позоришних представа приказивале у прошлости, сигурно спадају све врсте сценских представљања везаних за рођење Исуса Христа, а потом и за одређене, према народном избору и значењу, светитеље који се празнују у означеном времену хришћанског календара. У народној

*marjanov@ptt.rs

традиционалној култури Србије, у нешто већем броју је присутно таквих играказа током празника који се светкују зими и у пролеће. Стога, под литургијском драмом у контексту теме која се разматра у овом раду, подразумевају се игракази које учесници изводе у одговарајућем светом времену празничне атмосфере. Садржај играказа налази се углавном у житијима светитеља, или прецизније у фабулацијама које ствара народ, а односе се на старозаветне и новозаветне представе стварности и ликове који из тога произилазе.

Ликови у које се прерушавају учесници (школска деца, младићи и девојке, одрасли) у зимским поворкама, проистекли су из народног схватања хришћанских прича о рођењу Исуса Христа, о добрим (или лошим) делима светитеља, о кажњавању, ако се не уваже прописи који се односе на сам дан празника и сл. Једном броју ликова у литургијским драмама и поворкама, могуће је пронаћи аналогију у ранијим прехришћанским религијама. Сасвим је сигурно да су током дугог времена обликовања неких тема и митова, изабрани ликови поседовали симболику прехришћанских богова и божанстава, демона и слично. О задржаној амбивалентности улога учесника, па и поворки, наслућује се у структурама ликова у поворкама. Осим тога, литургијске драме можемо данас пратити на два нивоа: као врсту луткарског позоришта и као поворку прерушених учесника. Основа луткарском позоришту на тему Христовог рођења је вероватно предање о јаслицама/пећини у које/у је Марија положила тек рођеног божанског сина. Игракази о рођењу Исуса Христа постају актуелни у XIII веку, а увео их је у садржај обичаја за Бадње вече, свештеник Фрања Асишки.

У процесу християнизације, некадашње физичко (маском) представљање одређеног замишљеног божанства, добило је нову форму, тако што се садржај поворки односи на хришћанску тематику, а ликови који су представљени постају релевантни народној пројекцији хришћанских светаца. Као што су некада богови и демони носили антропоморфне карактеристике, тако и светитељи носе особине људи. Стога, ликови које преузимају учесници у поворкама с новим текстом, али архаичним контекстом, у литератури и типологији маскирања, одређују се као „хришћански“ или „библијски“ (Марјановић, 2008: 95-103).

Још од средњовековног начела цркве као прибежишту спасења, многе профане ритуале, који су се изводили посебно уз обичаје годишњег циклуса, црква је осуђивала и прогањала. Сви који су се појављивали у непожељним улогама и костимима, третирани су као јеретици и безбожници. Средњовековни образац, сматра Линг, био

је ауторитаран и искључив (Линг, 1990: 379). У односу на забране таквог „недоличног“ понашања и препоруке цркве да верници у одређеним приликама не прибегавају прерушавању, све што је било у контексту старозаветног или новозаветног приказивања и релевантног прерушавања, црква је прихватала, тј. није спроводила никакве забране. Нарочито се то односило на представе рођења Исуса Христа и Васкрса. Међутим, народна перцепција није могла доследно да следи догађаје из религиозних сижеа, па је сваки сегмент који се односио на светитеље или самог Исуса Христа добијао и другу димензију и у синкретизму с неким другим ритуалима настављао је да живи у модификованом облику. У рецентној етнографској грађи о обредним поворкама могу се повући паралеле између коледарских поворки са хришћанским садржајем и оних које то нису (а и оних које припадају покладним ритуалима у пролећном циклусу).

Заједничко свим поворкама које ће се представити и делимично анализирати у раду јесте свето време, гранично време када започињу опходе, потом врста и начин комуникације између учесника и домаћина, као и начини прерушавања да би се задате улоге извеле према утврђеном моделу.

Дескрипција и примери

Луције, Варвара, Никола

Уочи празновања св. Луције¹ (13. децембар), увече, истоимене маскиране поворке походе домаћинства. У поворкама *луције*, *луцика*, *луца* код католичког и протестантског становништва у Војводини (у Тителу, јужна Бачка, Бечеју, насељима северне Бачке код Мађара (Дорослово) и Шокаца (Сонта); код Хрвата у Банату (у Боки и Неузини), код Шокаца, Хрвата, Словака у Срему), учествовале су девојке, њих две до пет, прерушене у беле хаљине, или огрнуте у беле чаршаве. Глава је обично била покривена ситом, преко којег се пребацивао бели

¹ *Света Луција* (лат. *Lucia*) потиче из Сиракузе на Сицилији (III век). Према легенди Сиракуза је била кћи племените госпође Еутихије, која је оболела од неизлечиве болести, па ју је Луција повела на ходочашће на гроб св. Агате да би излечила мајку, али јој св. Агата повери како ће она сама доживети мучеништво што се и обистинило. Као хришћанку су је везали, наметнули јој воловски јарам, и покушали да је спале што им није пошло за руком, јер је ватра није ни дотакла, потом јој је један војник забо у врат нож те умре; легенда говори и како је Луција сама себи ископала очи – св. Луција се приказује с очима на тањиру, или их држи у руци... остали симболи су нож и рана на врату, потом, светиљка, која означава божанску мудрост. Како име Луција долази од речи *lux* што значи светло, може бити разлог због чега јој се као симболи додају очи и светло (*Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog krišćanstva*, Zagreb 1979, s.v. *Lucija, sveta*).

чаршав, за предње зубе причвршћен је један повећи зуб начињен од кромпира. У рукама су носиле тигањ са жеравицом, или метле. Код Словака, у поворкама су учествовали мушкарци прерушени у женску одећу. Један од учесника носио је „један рубач доле, а други око врата – доњи је представљао сукњу а горњи кошуљу; на главу стави једну велику папирну кесу, зубе начини од кромпира или мркве, а косу повежу великом црвеном пантљиком“ (Гложан), или, носи на лицу маску од белог платна прорезану на местима за уста, очи и нос (Пивнице). У другој варијанти која се помиње појављивао се мушкарац са ситом на глави преко којег је био пребачен чаршав беле боје тако да пада целом дужином на доле, у руци је држао крило од гуске и „ударао“ непослушну децу (Селенча) (Kretzenbacher, 1952: 3-4).² Улазили су у домаћинства и у форми шаљиве комуникације са женама изрицали су забрану вршења било каквог женског посла на празник св. Луције, а децу су опомињали на послушност (Марјановић, 1992: 6). Предања која се у народу везују за св. Луцију односе се на женску и деčју популацију.³ О значају празника св. Луције у веровањима и обичајима код протестаната и католика, говоре и одређене табуисане радње везане за жене. Тако на пример, на дан св. Луције, мушкарац је морао први да изађе из куће, а не жена. У противном би се догодило неко зло (Словаци, протестанти, Ковачица, Банат, 2005). Заправо, народ је веровао да непоштовање забрана доноси разне врсте несрећа, посебно оне које утичу на рађање деце (обезбеђивању потомства), очувању домаћинства, стоке, па и аграра.

Једно од занимљивих и очуваних предања повезаних за празник св. Луције је свакако предање о изради посебне врсте мале столице. Тако на пример, у неким крајевима Бачке и Баната, од празника св. Луције, па до Бадњег дана (од 13. до 24. децембра), мушкарци су израђивали мању столицу од тринаест врста дрвета, познату у народу као *Луца-столица*. Употреба тзв. култне столице је саставни део фолклора једног дела католичког становништва, нарочито Мађара (Тител, Лок, Нови Кнежевац, Бечеј). Наиме, веровало се да таква столица у сакралном простору (црква), омогућава власнику да распозна зло у критичном

² Подаци из рукописне грађе др М. Малуцков, музејски саветник у пензији, Етнолошко одељење Музеја Војводине у Новом Саду.

³ Оваква поворка је задржана у народној пракси и код протестаната нарочито код нордијског становништва – у Финској, Шведској. О распрострањености женских зимских поворки у првој половини XX века у Европи писао је и Љунгман (Ljungman, 1938: 828); и у словеначкој култури, као и уопште средњоевропској, помиње их и Курет (Kuret, 1984: 137-145).

(зимском, граничном)⁴ сакралном времену. Зло је оличено у жени – вештици. И данас се причају приче како мушкарци носе на Бадње вече *Луца-столицу* у цркву да би се попели на њу и добили моћ да између присутних жена „препознају“ вештицу. Повезивање св. Луције (која би требала метафорично да својом светлошћу освешћује) и женског демона (вештице, грешнице), очувано је код популације католичке вероисповести као део веровања у којем су присутне извесне табуиране радње као регулатори између добра и зла, послушности и казне, па је стога и само маскирање имало одређен смисао у срединама у којим живе католици.⁵

Са *луца* поворкама биле су подударне и поворке *варваре* или *барбаре* код русинског становништва (гркокатолика) у Ђурђеву (Бачка). Жене су вршиле опход 3. или 4. децембра, уочи или на дан празника св. Барбаре (Варваре). Било је уобичајено да једна жена, нагарављеног лица, убрађеног марамом и огрнута белим чаршавом, иде у опход од куће до куће. И *Барбара* (*Варвара*) опомињала је жене да не смеју радити тзв. женске послове, а посебно није дозвољено прести, шити, ткати на дан празника. У Руском Крстуру уместо жене маскирао се мушарац.⁶

Женске поворке *варваре* помиње и руска научница А. А. Плотникова, у пределу између пиротског и ђустендилског подручја, на југоистоку Србије и југозападу Бугарске (Плотникова, 2004: 271). Плотникова издваја пиротски регион – Горњи Висок – Височку Ржану и описује ритуале и поворке о св. Варвари. У овим крајевима народ се присећа да су у *варвару* ишла деца и сакупљала кукуруз, пасуљ, али ауторка не помиње никакав вербални текст, или неку врсту карактеристичне комуникације.

Уочи или на дан када се слави св. Никола, 6/19. децембра, у поворкама код Срба ишао је прерушени мушкарац кога су звали *Никола* (Kuret, 1984: 145-152)⁷, код Мађара, Словака – *Микулаш*

⁴ Зимско време у народу је третирано критичним, опасним делом године када су мртви у покрету као и але и караконцуле према Чајкановићу (Чајкановић, 1973: 196).

⁵ Ово веровање повезано са св. Луцијом потпуно је у супротности у нордијској култури где су поворке луције састављене од девојака које на глави имају круну у којој су упаљене свећице и представљају оличење невиности и светости.

⁷ Грађа, др М. Малуцков; В. Марјановић, прикупљена 1991. године у Руском Крстуру и у Ђурђеву.

⁷ Према житију светих, Никола је био бискуп и живео је у Малој Азији. Хришћанска црква слави помен на дан када је умро (6/19. децембар) као дан у име његове светости. Како се св. Никола сматра заштитником трговаца, путника и сиротиње, сачуване су бројне легенде посвећене његовом племенитом лику.

(Арадац, Пивнице, Гложан), код немачког становништва (до 1945. године) – *Nicolaus* (Марјановић, 2008: 108-109).⁸ Овакво појединачно обилажење насеља у пракси је било заступљено у Војводини, али и у другим градовима Србије са вишенационалним становништвом. На нашим просторима током времена, група са ликом *Николе* сведена је на једног, или евентуално два маскирана лика, који су посећивали куће до иза Другог светског рата, а потом је потпуно ишчезла из праксе. Деца су у ишчекивању дарова од *Николе*, стављала своје ципеле у прозоре. Према начину прерушавања, *Никола* је сличан традиционалном лику *дедице* који се јавља у обредним поворкама на ширем подручју Балкана. Главу је покривао шубаром, а лице је нагарављено или нарумењено, са брадом и брковима од кучине или вате. Преко чојаног одела огрнут је крзним капутом, или опаклијом окренутим наопако. О врату је окачено једно звоно, а око струка су висили прапорци, или мања звона и клепетуше. О рамену је обично ткана торба са слаткишима, даровима намењеним деци, а у руци је и штап којим, с времена на време, замахује када уђе у кућу. Из овог лика вероватно се касније развила представа о *Божјић Бати* и *Деда Мразу* (Марјановић, 2008: 95-103). Сматра се да на формирање поворке у Србији утиче ширење германског фолкора у XVIII веку. Оваква прерушена дружина (*Никола, крампус, анђео*) врши опходе домаћинстава и данас у сеоским срединама по централној Европи (Аустрија, Словенија, Мађарска, Чешка, Словачка, Баварска).

Посебно је чувено његово милосрђе према сиротињи. Једна од најпознатијих прича је да је сваког децембра бискуп Никола своју годишњу зараду давао сиромашним породицама. Из тога се створио мит и о три златне кугле које св. Никола убацује у куће најсиромашнијих у време када га славе, 6/19. децембра (Марјановић, 2005: 49).

⁸ Немачки протестантизам који се развијао у средњој и западној Европи у XVII веку, прослављање Божића померио је из колективних светковина по улицама, у оквире породичног простора – и дао му значење породичног празника. Исус Христос на представама протестантских уметника и стваралаца, јавља се са зеленом граном, окићеном разним фигуралним пецивом (астрални симболи, беба у повоју, девица Марија, Јосиф, овчице) у улози дародавца, али и дариваног. Сматра се да од тада почиње међусобно даривање, као и даривање деце које дарује особа маскирана у лик *Божјић Бате*. Претеча овоме изведеном лику је вероватно старији облик маскирања, у народу познат као *Никола*, а доводи се у везу са св. *Николом*. Мишљења сам да у традиционалној култури на подручју Србије у време божићних празника, није егзистирао само један маскирани лик – дародавац, већ је то у прошлости чинила група – поворка *коледара* са маскама. Како су се промене догађале у свим сферама живота, српско становништво је преузело маскирани лик *Николе* или *Божјић Бате* и прилагодило га својим схватањима замишљеног лика дародавца (Марјановић, 2008: 95-103).

Вертеп

„Вертеп је божићна школска драма са покретним луткарским призорима Христовог рођења и поклоњења краљева као декором и маскираним ђацима (вертепашима) који рецитију пропратне стиховане текстове и играју библијске и друге шаљиве ликове“ (Стошић 2006). *Вертеп(аши)* или *Бетлехем(ари)*, *Бетлем(ари)* су христијанизоване варијанте обредних поворки маскираних младића или школске деце, које су пред Божић походили домаћинства у неким нашим крајевима и изводили драмску игру посвећену рођењу Исуса Христа (Босић, 1995: 116). По својој морфологији и садржају, обред је повезан с коледарским поворкама које су обилазиле насеља од Бадњег дана (24. децембра/6. јануара) до Епифаније (6. јануара) код католика и Богојављења (6/19. јануара) код православног становништва. Код католика су у пракси и поворке *звездара* и *три краља*.⁹

Реч *вертеп* јавља се у XIII веку под називом „врѣтъпъ“, у значењу места рођења Исуса Христа (пећине) у Витлејему.¹⁰ У историји хришћанства у Византији, помињу се поворке у време цариградске божићне вечерње литије, које су носиле *вертеп* у присуству свештеника, војника, и окупљеног народа. Све то је било праћено бучном свирком и уз пратњу поворки прерушених учесника у старог Јеврејина Јосифа, Марију која је носила у рукама мало дете Исуса, Ирода са војницима са исуканим сабљама и коњаницима са истакнутим копљима, зубљима и фењерима. Њих су следила три источњачка краља (цара) Гашпар, Валтазар (Балтазар) и Мелхиор у пратњи пастира и шаљивџија.

Веома слична *вертепу* је обредна литургијска драмска игра *шопка*, настала крајем XII века у Пољској, где су се литургијске драме изводиле о Божићу у црквама све до 1739. године. Након тога извођење *шопке* се забрањује у храмовима. Претпоставља се да су се литургијске драме, игракази, пренели из Пољске у Украјину и Русију

⁹ *Три краља* – од краја X века оријенталне магове почињу замењивати краљеви с крунама на глави – а од XII века представа оријенталних магова као краљева на Западу је редовна појава, те краљеви уједно персонифицирају и три доба људског живота – *младића*, *муџа* и *старца*. Под утицајем црквене драме улазе у приказ – најпре у Француској у другој половини XII века, а затим и у XIII веку живахни сценски елементи (*Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog krišćanstva*, Zagreb 1979, s. v. *Tri kralja*).

¹⁰ *Витлејем* је село у Јудеји смештено осам километара у јужном делу према југозападу од Јерусалима, где се родио Исус Христос. Цар Константин је око 330. године саградио цркву посвећену Исусовом рођењу, а цар Јустинијан је око 550. године обновио (*Enciklopedija živih religija*, ur. Kit Krim, Beograd 2004, s.v. *Vitlejem*).

током XVIII века (Lozica, 1990: 117). Од 1736. године, код Срба је преузет руско-украјински облик речи *вертеп* за ознаку религиозне драмске представе извођене поводом рођења Исуса Христа. Са доласком руско-украјинских учитеља и свештеника двадесетих и тридесетих година XVIII века у северне крајеве данашње Србије, посебно у градске средине. У југоисточној Србији, крајем XVIII века, посредством руских свештеника, који су преко Бугарске пристигли на просторе Србије, шири се такође овај облик литургијске драме коју изводе учесници у поворкама познате под називом *предвечни*. Милорад Павић сматра да се вертепска драма развила у време барока код српског становништва насељеног у јужној Угарској.¹¹

Мила Босић помиње да је *вертеп* највише проношен у насељима Бачке, Срема, у средњем и северном Банату док је готово непознат код Срба у јужном Банату. Недељковић на основу увида у богату литературу изводи закључак да се вертепска драма највише очувала на панонском простору који је повезан с бившом Војном границом (Недељковић, 1990: 54). У јужном делу Панонске низије, у Војводини региструје се од 1733. године. У времену од 1733. до 1736. помиње се у разним поздравним песмама карловачких ђака (Босић, 1995: 116-125). Године 1740. „требован је материјал за прављење вертепа, док је 1749. и 1768. године митрополит Павле Ненадовић давао дарове за *вертеп*, па се закључује да се већ у том периоду играла вертепска драма о Божићу у Карловцима; 1758. године намесник манастира

¹¹ „Трећи значајан облик српске барокне драме припада носећем придворном позоришту. То је 'вертеп' – божићна драма, позната и у другим књижевностима (Пољска, Украјина, Чешка, Русија). Стари предбарокни текст српског вертепа није сачуван, мада Бранковић помиње у Хроникама термин *вр'топ* (IV 1103); до нас је допро само образац и термин украјинског порекла, који је очигледно негде тридесетих година XVIII века уведен и у српско школство под утицајем руских учитеља. Текстове за вертеп, међутим, писали су српски песници (Јован Рајић, многи анонимни), али су по српским песмарицама бележени и Сквородини вертепашки текстови (Анђели снижајтесја... и сл.). Вертепска драма састојала се у старијој (несачуваној) и у овој барокизираној верзији из два дела: првог, који је у стиху обрађивао поклоњење мудраца новорођеном Христу и другог који је у прози, са много народног колорита и са ликовима из народа, на народном језику и у хуморном тону стварао ведру атмосферу. Ликови овог другог дела у српском вертепу разликовали су се од украјинских и имали су нарочита имена и нарочите улоге и одећу: то су били Чобанин и три 'губе' (чиче): Ђука, Тодор и Петар, или Гвозден, Стакоњ и Зрно. Уз вертеп је понекад ишла и луткарска представа и вертеп је после 1740. године све до средине XIX века стално 'ношен' по српским местима и за то је постојао посебан назив: 'носити звезду' (Павић: 1970).

http://e-knjige.weebly.com/uploads/6/6/3/4/6634124/milorad_pavic_-istorija_srpske_knjizevnosti.pdf

Хопово даривао је ђаке који су му донели вертеп“ (Кићовић, 1952: 103). Крајем XIX века објављиване су посебне брошуре са текстовима за извођење вертепске драме намењене за припрему школске деце, али и млађих особа.

Поворку обично чини око шест млађих учесника (често су то и школска деца) – цар Ирод, краљеви *Гашипар*, *Мелхиор* (*Мелкиор*), *Балтазар* (или *Валтазар*), као и два *пастира* или *губе*. Краљеви су носили макету црквице – *вертеп* између себе, а пастири су имали мотке, или штапове са звонима којима су најављивали свој долазак. Цар и краљеви одевани су у беле кошуље, или стихаре позајмљене из цркве. Преко рамена и око појаса стављали су ремење са припасаним сабљама о појасу. Главе су прекриване високим капама од картона или крунама, украшене звездицама и почетним словима имена краљева (царева), већ према томе који је коју улогу ко од учесника имао (М, В/Б, Г, И). Пастири или губе, најчешће су прерушавани у кожухе или opakлије од крзна, чија је длака изврнута напоље, са шубарама на глави и крзеном маском на лицу. Око појаса опасивани су звонима, или клепетушама чиме су оглашавали улазак у кућу. Док су се кретали насељем или градским улицама, стварали су буку.



Пастири – *губе* звоњавом оглашавају свој долазак, а домаћини их дочекују и уводе у кућу. *Вертепашии* или *бетлемари* певају песме посвећене рођењу Исуса Христа – *Рождество твоје ... или Витлејеме, славни граде, Марица дјева сина породила ...*, а потом се изводи драмски део вертепске игре. *Црквица* – *вертеп* спушта се на средину просторије, често на већ посуту сламу на поду, а потом би краљеви и цар стали у круг. *Пастири* за то време стоје по страни. Драмски текст *вертепа* представља се у виду дијалога између *краљева* и *цара Ирода*. Током игроказа замахују сабљама, ударају једну од друге и укрштају их изнад црквице. Вертепска игра завршава се дијалозима између *пастира* који се називају народним именима попут Пера, Станко, Јоца, Сима и слично, а текст је често обојен сатирично шaljивим садржајима и усклађује се разним импровизацијама. Догађало се да их и сами

извођачи импровизују у току извођења своје представе. Шалећи се са укућанима, да ови не примете, покушавали су, а и успевали да украду кобасице и сланину (Босић, 1995: 118-119).

Као илустрацију преносим неке забележене текстове из вертепске драме, које певају и изговарају учесници у поворкама када уђу у кућу:

Витлејеме славни граде од Бога, од Бога,
 Највиши си то од града свакога, свакога,
 Јер из тебе изађе нам војвода, војвода,
 Исус драги Давидова порода, порода,
 Марија га чиста дјева породи, породи,
 И у јасле на сламу га положи, положи,
 Све птичице њену песму певају, певају,
 А из раја анђели га љуљају, љуљају.
 Спавај, спавај наш Исусе на слами, слами,
 Јер царујеш на небеси над нами, над нами.

Потом цар Ирод започиње дијалог с краљевима:

Који ли сте, што сте дошли амо,
 Казујте ми да се упознамо.

Први одговара краљ Валтазар:

Чуј Ироде ти јудејски царе,
 Ја сам главом царе Валтазаре,
 Једна звезда невиђена сјаја,
 Одазива ме из мога завичаја,
 И ја доћох до твојих области,
 О којима право ћу ти касти,
 Појави се ове ноћи свете,
 Сам месија ко рођено дете.
 Пред њег' клекну на земљу у праху,
 И по лепом обичају старом,
 Својим ћу га даривати даром.

Краљ Мелхиор наставља:

Чуј Ироде мене Мелхиора,
 Све мудраце позови из двора,
 Нек донесу књиге староставне,
 И нек гледе из прошлости давне,

Где се дете родит има,
Што ће бити цар над царевима.
Краљ Гашпар изговара:
Ја сам цар Гашпар народи ме знају,
Као цара у персијском крају,
Једна звезда јарког сјаја,
Доведе ме из мог завичаја,
А ја одо' за њом преко стаза,
Од светиње па до Јерусалима,
Да разберем где се ноћи ове,
Роди чедо кога позив зове,
Да царује царевима свима.

Цар Ирод, глумећи бес наређује:
У мом царству, цар да буде неко?
Тај се није још у свету стеко.
Крените се на пут да идете,
Те пронађте то рођено дете.
Чим га пронађете тамо,
Сместа гласом дођите ми амо,
Да га даром ја даривам,
Да га видим и да га целивам.
Не, зар надамном ко да влада?
У мене су и сила и снага.
Погубићу сместа тога цара,
Чим се врате ова три владара.
Нема цара на све стране света бела,
Сили мојој, зору моме,
Нек се клања земља цела.

И док је први део игроказа увек посвећен искључиво сакралној теми и рођењу Исуса Христа, други део игоказа односи се на световни контекст, често са примесам саркастичних текстова упућених домаћинима, сеоској управи стању у заједници.

Потом се оглашавају и пастири са текстом који је у потпуности у народном духу:

Добро вече домаћине,
Ево мене из даљине,
Непозната, непозвана,

На вечеру овог стана,
Ви ту је'те и пијете,
Мене старца не зовете.
Имам још једог брата,
Име му је Сима,
Па би и он пио,
Тог црвеног вина.
О брате Симојла!
Чујем, брате Тодоре,
Па добро сам и ја дошао,
Па Христос се роди и ја велим,
И свакоме добро желим.
Е како смо се нашли,
Хвала милом богу слава,
Укућани, живи, здрави,
Кућа вам је дупке пуна,
Топла соба и фуруна.
На ражњу се пече печеница,
У оцаку кобасица,
А у цепоу много пара и динара.
Домаћин је кадар био,
Све вас редом поновио,
Позлатио целу кућу.
Е, ал' није свугде тако,
Има где је наопако,
Где је кућа празна, 'ладна,
А дечица боса, гладна.
Помоћ молим за сироту децу ту,
Обрадујте сиромашке,
Вредне наше Србе ђаке,
Јер за свију ево нас,
Родио се Христос спас,
ако коме добро чини,
Слав'те бога на висини.
Дај газда, колачић на штапић,
Чесницу на песницу,
Кобасицу у торбицу,
Дај, газда, вина,
Да наздравим свима.
Губа, губа, губује,
Добро једе и пије,

Не зна добро читати,
Ал' зна добро искати.

(Босић, 1995: 118-121)

Радећи на студији о српском позоришту у Војводини у периоду од 1736. до 1867. године, Томандл даје дескрипцију поворке с вертепом: „Они, који носе вертеп, науче своју улогу – орацију; обуку се у стихаре, које опашу појасом, навуку рукавице, на главу ставе златну круну, у руци држе мач, а о бедрима им висе корице. Тако опремљени носе вертеп од Бадњега дана до трећег дана Божића, идући од куће до куће. Када уђу у кућу, вертепаши поје Божићне песме изводећи истовремено с фигурама представу. Затим Ирод и три краља изговоре своје орације, после чега отпевају заједнички Божићну песму; тиме се завршава први чин те представе... било је вертепа у којима је таквих марионетских фигура било још више. С њима су извођене представе историјске садржине, а и разне народне шале“ (Томандл, 1953: 17). У наставку исти аутор расправља како први део вертепске драме поседује изражајне вредности, те се комуникација изводи певањем, или вербалним порукама на црквено-словенском језику, док је други део према сценарију препуштен једној врсти шаливе игре и изводи се на српском језику (Исто).

У ваљевском крају, један од краљева обраћао се Ироду речима: „О Ироде, Ироде, ти царе јудејски, ако желиш наша имена знати, ти нас мораш овако звати“, па би се један по један представили домаћину. Пошто се игроказ заврши, домаћини дарују извођаче, а они настављају тако од куће до куће. У Ваљеву су на пример *вертепи* носили црквицу, која је с једне стране имала прорез попут касице и ту се убацивао метални новац. Често се у народу говорило како су овакве поворке током опхода успевале добро да зараде. Сакупљени новац је припадао свим члановима поворке, па су га на крају опхода, као што је већ и поменуто, делили.

Пастури мирују док *цар* и *краљеви* рецитију, а на крају укрштају мачеве изнад *вертепа* (*црквице*), како би се постигла већа драматичност у изговарању текста. На крају игроказа, ступају *пастури* који изговарају текстове обојене социјално-сатиричном и шаливом нотом. Догађало се да их и сами извођачи импровизују у току извођења своје представе. Шалећи се са укућанима, да ови не примете, покушавали су а и успевали да украду – кобасице и сланину (Босић, 1995: 118-119). Док су текстови које изговарају *краљеви* и *цар* били типизирани, оно што говоре *зубе* или *пастури* је импровизовано и често је имало ласциван садржај.

У неким крајевима учествовали су одрасли мушкарци, док су у другим били маскирани дечади са брадом и брковима, шиљатим капама, који су носили звезде и црквицу – *вертен*. Предводио их је измишљени „цар Петар“ или „цар Ирод“. Таква личност је носила дрвени мач и имала је култну улогу у обреду.

Бетлехем, вифлејемаре, звездари, Адам и Ева

Код мађарског становништва у поворкама *бетлехемара* ишла су подједнако мушка и женска школска деца, носећи на дасци покривеној сламом или на дрвеном кориту, распоређене фигурице – Јосифа, Марију, овце и шталу у којој је рођен Исус Христ. *Пастури* су били огрнути дугим бундама и носили су шубаре окренуте наопако (Volly 1941).

Код Буњеваца у Бачкој – Жеднику, Таванкуту, Бајмоку, ишла су деца са маскама на лицу и проносила црквицу. Слично су се деца прерушавала и код Хрвата у Старчеву (Банат). У Скореновцу (Банат) код Бугара (католичке вероисповести) један од учесника поворке *бетлехема* имао је нагарављено лице и био је одевен у наопако окренут кожух. Остали учесници су били као и у другим поворкама *бетлехема* или *ветрепа*.

Русини у Руском Крстуру овакве поворке зову *вифлејемаре*. Чиниле су их групе младића од десетак до дванаест, старости од 16 до 20 година. Одабрани да учествују у поворкама, учили су дуге текстове божићних песама најмање месец дана. Ј. Олејар их описује на следећи начин:

„*Вифлејемаре* су били маскирани. Стављали су себи бркове и браду од кучине. Носили су преврнуте бунде са преврнутим шубарама на глави. У рукама су носили подужи штап (палицу), а у групи морали су имати најмање једно звонце са којим су звонили и најављивали домаћину долазак и излазак из куће. По двојица су носила на смену посебно за то направљену малу црквицу *Вертен (Вифлејем)* а у недостатку материјала користили су кошнице. Унутар црквице, у позадини била је причвршћена једна свећа која је стално светлила и осветљавала унутрашњи део, нарочито стадо оваца са чобанином – фигуре направљене од обичног блата, осушене на пећи, окречене кречом, на глави овијена једна мала црвена машиница а ноге су им направљене од дрвцета шибице. Сасвим натраг, у позадини стављена је слика Исуса Христа заједно са нацртаним или направљеним малим олтаром (...) наизменично су носили једну велику врећу или џак у коју су стављали дарове тј. поклоне, којима су били даривани од стране домаћица. Када је врећа била напуњена, тада су је празнили у кући једног од учесника

групе (...) по уласку у неку кућу почињали су са сценском представом која је трајала око 15-20 минута. Углавном су овакве групе обилазиле куће познатих. По завршетку опхода ишли би у цркву на поноћну службу“ (Олејар, 1978: 328-331).

Поред претходно поменутих, организоване су и самосталне групе *бетлемара* или *вертепаша*, без утицаја институционалних облика организације (школе или цркве), које су ишле по селу о Бадњем дану и Божићу. Таквих група било је у насељима доњег Срема – Батајници, Угриновцима, Добановцима, Војки, Сурчину, па и у делу западног Срема, Доњем Товарнику. Код Мађара (Тител, Лок, Бечеј, Сента, Нови Кнежевац, Кањижа) биле су и самосталне поворке *бетлемара* у једноставнијој форми. У неким насељима сачуван је ритуал као играказ у цркви, али без опхода насеља (Тител, Лок, Гардиновци, јужна Бачка, 1992. година).

Поворка *звездара*¹² регистрована је само у војвођанским селима, јужног и средњег Баната и Бачке. М. Босић износи да су *звездари* били мање у пракси код Срба, а више код етничких мађина, нарочито немачке, русинске, мађарске заједнице (Босић, 1995: 126). Помињу се и у једном делу североисточне Србије, код Влаха.

У Руском Крстуру поворка *звездара* (*хвиздаре*) се могла видети и седамдесетих година XX века, а учесници су била деца у групама од два до три дечака. Један је носио звезду док је други имао торбу у коју је стављао дарове. Ј. Олејар је описао поворку звездара у Руском Крстуру: „... то је била група од три дечака обучена у беле дугачке кошуље, од којих је онај у средини носио звезду у рукама, а друга двојица у десној руци су држали сабљу или преполовљену косу; на главама су носили дугачке шиљасте капе начињене од картона и облепљене колачараским папиром разних боја, а понајвише црвеном, жутом и плавом, с горе направљеним позлаћеним крстом од истог папира. Носили су вреће од кудељног платна у које су стављали поклоне. Звезда је била направљена од великог старог сита које је било облепљено колачарским папиром, а причвршћене су о њој рашље које се растежу и скупљају према динамици песме и мелодије. Унутар звезде стално светли свећа око које је облепљена или стављена фигура или слика Исуса Христа. При уласку у кућу певали су „Рождество

¹² *Бетлехемска (виглејемска) звезда* у радовима већине историчара и историчара религије сматрана је уступком Цркве да би на неки начин контролисала астролошке теорије које су биле у експанзији нарочито у развоју хришћанства, те се убраја у сличне изузетне космичке појаве које су претходиле рођењима готово свих Божијих синова (и Буде). Сматра се ипак да је ова појава више психолошке а не физичке природе (J. Chevalier, A. Gheerbrant, *Riječnik simbola*, Banja Luka 2003, s.v. *Betlehemska zvijezda*).

твоје Христе Боже ... „, а када су завршавали упућивали су најлепше жеље за просперитет домаћинства. Домаћица их је даривала орасима, сувим шљивама, колачима, медом, вином“ (Олејар, 1978: 328-331).

Слично претходној дескрипцији поворке помињу се *звездари* и код Срба у Павлишу, Великом Гају, Ватину, Арадцу. Учествовали су дечаки одевени у црквене, беле стихаре. Један дечак с начињеном брадом и брковима од кучине је био *настир (зуба)* и ишао је као пратња. Од реквизита носили су на дугом штапу звезду, често стављену у сито или би звезду стављали на упаљен фењер (Неузина, Банат).

На северу Војводине, у насељима око Суботице (Хоргош, Мали Иђош, на околним салашима) код Буњеваца и Мађара, у пракси су биле поворке које су звали *три краља*. У обилазак насеља ишли су на празник св. Три краља или Епифанију (6. јануар).¹³ У поворци су учествовала три дечака (од 10 до 14 година) са крунама од хамера или дебљег картона. Огрнути су прслуцима од овчјег или јагњећег крзна чија је длака окренута са спољне стране. Опасани су каишевима о којима су висиле клепетуше и звона. Глава је покривена шубаром, на ногама су чизме. Носили су штапове. Приликом доласка пред кућу, уз певање божићних песама, лупали су моткама о праг да их домаћин пусти унутра.

Код Словака у Војводини уочи Божића ишле су, а понегде и данас иду (Стара Пазова, Срем) поворке уочи Божића, или Нове године, под називом *Адам и Ева*.¹⁴ Уобичајено је било да поворку чини трочлана група – два младића и једна девојка до 18 година старости. Обично је један од мушких учесника био прерушен у *Адама*, носио је белу кошуљу и панталоне од чоје. Девојка, у улози Адамове жене *Еве*, била је у свечаној женској словачкој одећи, док је трећи био у улози *анђела*, одевеног у бело са белом капом на глави и крилима закаченим са сваке стране леђа, у руци је држао једно звоно. Ова група је имећу себе носила даску са фигурама које су представљале рођење Исуса Христа. Дешавало се да носе и малу окићену јелку. Обилазили су насеље, улазили у куће уз певање песме о Христовом рођењу.

Ревитализација

Поменуто је како су се још у првој половини XX века штампале посебне свеске са текстовима намењеним за учење улога у по-

¹³ *Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog krišćanstva*, Zagreb 1979, s. v. Tri kralja.

¹⁴ Игра о Адаму и Еви настала је у Француској крајем дванаестог века и сматра се једном од најстаријих сачуваних драмских текстова средњег века (Klaić, 1988: 35).

воркама *вертепа*. Такви приручници коришћени су и у поворкама *бетлемара* и *звездара*, а учитељи, вероучитељи или свештеници су давали и упутства о начину прерушавања, реквизитима и понашању (Volly, 1941). Слични обрасци се и данас примењују.

Након Другог светског рата у готово целој Србији, сем код католика на северу Бачке и Баната, поворка *вертепа* (*бетлехема*) је изобичајена. Због развијаног негативног односа према цркви и религији у целини, у систему послератног друштва, дошло је до потпуног одвајања цркве и школе, па и до избацивања игроказа ове врсте.

Многе обредне поворке које су у овом раду наведене остале су само у сећањима казивача. Ипак, у традицији католичког и гркокатоличког становништва, већи део је задржан и представља значајан сегмент фолклора датих заједница и често се упражњава у контексту празничних догађања (пример је и салаш назван „кућа Q“ код Хоргоша, место формирано средином осамдесетих година XX века и намењен радионицама посвећеним традиционалној народној култури мађарског становништва, где су се поред израде и представљања *јаслица*, изводили и игрокази *три краља*, *звездари*).

Међутим, оживљавање *вертепске* драме, посебно код православног становништва, долази средином деведесетих година XX века, а покретачи су поред цркве биле и нове општинске управе и политичке странке. Код обнављања ритуала са *вертепом* најпре се одређивао простор у којем ће се група извођача представити, па се вертепска драма изводила прво само у кругу цркве (у Новом Саду, Сомбору, Шапцу). У другој половини деведесетих година XX века, поново су се појавиле и поворке на улицама. У Земуну, на пример, обновљена је *вертепска* поворка у којој учествују у опходу на Бадњи дан одабрана деца школског узраста. Ангажује се кочија која их вози кроз град, обилазе домаћинства која су утврђена унапред програмом јавног прослављања Бадњег дана.

Од 2002. године, са доласком Демократске странке на власт у Општини Земун, организована је поворка *вертепа* као спектакл уз садржај божићних празника, а што је потом настављено и под патронатом Српске радикалне странке. На Бадњи дан увежбана, маскирана деца окупљена испред општинске зграде, крећу у опход који завршавају после подне, јавном представом у порти Светониколајевске цркве. Слично се данас догађа и у Чачку, у чијој организацији учествују и музејски стручњаци – етнологи.

У селу Дреновац код Шапца, Зоран Радовановић, наставник разредне наставе, приредио је и објавио врсту зборника текстова о

вертепу 2007. године. Истина, зборник не садржи довољно критички приступ, али је веома користан за учење улога у вертепској драми, па се може третирати и као допринос нематеријалном културном наслеђу српске традиционалне културе.

Осим тога, многи игракази овог типа проналазе своје место у стилизованим представама извођачког фолклора, попут покретних слика из прошлости.

Завршна разматрања

Дакле, на начин како су до сада представљене поворке и игракази релевантни зимском црквеном календару, може се констатовати да су од самог свог зачетка поседовали улогу не само сакралног, већ у ширем смислу, друштвеног медија који је омогућавао посебну врсту комуникације у структури празника. Нарочито је важно да су учесници у овим играказима деца и омладина, што је значајна карика у очувању неке врсте континуитета традиционалног модела мишљења и понашања.

Део обреда, или ритуала, који су послужили као примери играказа у зимском циклусу обичаја, заправо су обреди који се изводе на одређен, кодирани начин, на одређеном месту чије је време извођења фиксирано, трајање утврђено, што га издваја из свакодневице и чини посебном врстом догађаја, кроз своју симболичку структуру (изглед учесника, контекст игре, реквизите, понашање, драмски заплет, па и остварење материјалне и економске добити), говори на посебан начин о неком делу друштвене реалности много јасније, сажетије и доследније него што је то могуће учинити у обичним неритуалним ситуацијама (Прошић Дворнић, 1984: 147). „Савремена антрополошка истраживања и теоријска разматрања“, пише М. Прошић Дворнић, „показала су да се као *differentia specifica* ритуалног понашања не може сматрати његов сакрални квалитет, јер, мада је неоспорно да је велики број обреда у непосредној вези с религијским идејама, када приказују замишљено постојање другог света, света духова, предака или божанстава (...) и када представљају специфичне начине помоћу којих се верује да се може ступити у контакт с окултним силама и утицати на њих с циљем да се постигне добробит за заједницу или поједине чланове, они имају своје место и функцију и у секуларној сфери где могу учинити да неке сасвим профане ствари добију карактер светог“ (Исто). Ритуал мора бити иконички одраз постојеће ситуације и изграђеног културног обрасца да би опстао у друштвеној стварности.

Дакле, како се може учити из овако сажетог дела представљања игроказа у зимском циклусу обичаја, литургијске драме су подједнако неговане како у оквиру хришћанске цркве (католичке и православне), тако и у профаним празничним структурама и код православца и код католика. Данас је мање важно да ли је на пример корен вертепској драми у византијском (источном) хришћанству, тј. у православној цркви или је зачет у католичкој (западној), па преко словенских народа ушао и у део српске културне православне баштине. Ипак, важно је пратити потребу заједница за ревитализацијом традиционалних модела понашања, па и ових врста игроказа и сагледати који су то данас покретачи у успостављању равнотеже између традиције и савремености, те како је могуће традиционални модел имплементирати у савремени дискурс, а да није политички или искључиво материјални порив којим се заправо врши експлоатација (па и злоупотреба) традиционалне духовне културе у целини.

ЛИТЕРАТУРА

- Босић, М. (1995). *Годишњи обичаји Срба у Војводини*. Нови Сад.
- Volly, I. (1941). *Népi Játékok, Betlehemes, Bölcsöske, Háromkirály*, II kötet, Budapest.
- Zeebroek, R. (2002). Fêtes d'hiver et calendrier liturgique dans les Pays-Bas Méridionaux, Tradition Wallonne, 19, Bruxelles, 11-19.
- Kretzenbacher, L. (1992). *Leben und Geschichte des Volksschauspiels in der Steiermark*, Graz, 185.
- Кићовић, М. (1952). *Школско позориште код Срба у току 18. и на почетку 19. века*. Зборник радова, књ. XVII. Београд: Институт за проучавање књижевности, књ. 2, 99-125.
- Klaić, D. (1988). *Pozorište i drame srednjeg veka*. Novi Sad.
- Kretzenbacher, L. (1952). *Santa Lucia und die Lutzelfrau*. Nene Chronik zur Geschichte und Volkskunde der innerrösterreichischen alpenländer, Beilage zur No 208 der Südpost-Tegespost, 3-4.
- Kuret, N. (1984). *Maske slovenskih pokrain*. Ljubljana.
- (1979) *Leksikon ikonografije, liturgike i simbolike zapadnog krišćanstva*. Zagreb.
- Le Gof, Ž. (2010). *Srednjovekovna civilizacija zapadne Evrope*. Novi Sad.
- Liungman, W. (1938). *Traditionswanderungen Euphrat-Rhein*, Studie zur Geschichte der Volksbräuche, Teil II, Helsinki 1938.
- Линг, Т. (1990). *Историја религије истока и запада*. Београд.
- Lozica, I. (1990). *Izvan teatra*. Zagreb.
- Марјановић, В. (1992). *Маске у традиционалној култури Војводине*. Нови Сад: Музеј Војводине.
- Марјановић, В. (2005). *Маске и ритуали у Србији*. Каталог изложбе. Београд: Етнографски музеј у Београду.
- Марјановић, В. (2008). *Маске, маскирање и ритуали у Србији*. Београд.

- Недельковић, М. (1990). *Годишњи обичаји у Срба*. Београд.
- Олејар, Ј. (1978). *Годишњи обичаји у Руском Крстуру*, Рад Конгреса Савеза фолклориста Југославије у Новом Саду 1973. године. Београд, 325-346,
- Плотникова, А. (2004). *Этнолингвистическая география Южной Славии*. Москва.
- Прошић Дворнић, М. (1984). *Покладни ритуал на примеру шумадијске варијанте покладних игара*. Фолклорни театар у подунавским и балканским земљама. Зборник радова. Београд: САНУ, Балканолошки институт, посебна издања, књ. 21, 143-157.
- Радовановић, З. (2010). Приређивач. *Вертепи*. Владимирци.
- Стошић, Љ. (2006). *Речник црквених појмова*. Београд.
- Томандл, М. (1953). *Српско позориште у Војводини*. I, (1736 – 1867). Нови Сад: Матица Српска.
- Чајкановић, В. (1973). *Мит и религија у Срба*. Београд.
- Удицки, Ј. (1919). *Вертеп за српску кућу и децу*. Митровица.

Vesna Marjanović

FUNERAL PROCESSIONS, PERFORMANCES AND LITURGICAL DRAMAS IN THE WINTER RITES CYCLE IN SERBIA

Summary

The article represents a part of the research of funeral processions and performances which were once part of the winter rites cycle in Serbian culture. Such processions had developed in correlation with the Orthodox Church ideology and they were often used as a form of religious education of the masses. Still, people added a different meaning to them and further adapted them in accordance with their own cognitive abilities. After those processions had lost their functional meaning in the society, they were either modified or forgotten. At the end of the twentieth century, some of them were restored as parts of folklore, i.e. remembrance of the tradition. On the other hand, some were revived as culturally profitable spectacles in wish to create a frame for the pre-set theses on non-material cultural tradition in the first decade of the twenty first century.

Key words: processions, rites, disguise, performances, Orthodox drama, communication.

Драгана Стојановић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

СУШТИНСКИ ЧИНИОЦИ КОЈИ ОМОГУЋАВАЈУ КОНТИНУИТЕТ ОДРЖАВАЊА ОБИЧАЈА СВАДБЕ КАО ОБРЕДА ПРЕЛАЗА КРОЗ XX И ПОЧЕТАК XXI ВЕКА

**– народна традиција српског становништва
у северном Банату –**

САЖЕТАК: Обичај свадбе са својим карактеристичним обредним елементима који указују на систем обреда прелаза континуирано опстаје на територији северног Баната у традицији српског становништва кроз читав XX век, а актуелан је и на почетку XXI века. Анализирајући многобројне чиниоце који доприносе одржавању обичаја свадбе на територији северног Баната у поменутом периоду, овај текст сагледава свадбу као комплексан перформатив који симболички обећава даљу репродукцију културалних норматива друштва.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: свадба, континуитет, традиција, обред, културално, чиниоци.

Циклично поимање живота прожима готово све видове људског деловања и усмерења како у прошлости, тако и данас, манифестујући се у врло широком спектру: од свакодневног, световног, где циклично има великог удела у планирању и остваривању свакодневних активности,¹ па све до дубоко религиозне и сакралне компоненте живота као смисаоног концепта. Ток људског живота је, у односу на утисак и представу (о) временитости, замишљен као след различитих фаза раздвојених граничницима који су симболизовани обредима прелаза, од којих се као најважнији – кључни указују обреди везани за рођење, свадбу и смрт.

Вероватно једини обред прелаза којег су у потпуности свесни и сами субјекти (којих се тај обред и непосредно тиче) јесте свадба. Свадба некада и данас суштински се не разликује – она представља

* ddstojanovic@yahoo.com

¹ Пример је планирање обавеза у односу на дневни, недељни или годишњи календар (од којих се сваки циклично понавља учествујући у изградњи дужег временског периода који се такође понавља у циклусима – низ дана гради недељу, низ недеља месец, низ месеци годину, низ година деценију и тако даље).

друштвено-културални догађај – перформатив² уједињавања две особе у друштвену заједницу чији је циљ, пре свега у традиционалном контексту, стварање нове породице и потомства. Међутим, не ради се само о продужетку биолошке врсте, већ и о преношењу културалних концепата, уверења и одабраних вредности на наредну генерацију, што омогућава одржавање конструктора родних, класних, расних, националних и других идентитета. Некадашњи традиционални и савремени обреди свадбе не разликују се толико по друштвеној функционалности, колико по средствима помоћу којих се ови обреди спроводе – модернизација и индустријализација су са собом донеле електрификацију, употребу моторних превозних средстава, мулти-медијалну комуникацију, и, на крају, мање или веће формално одмицање од условљености традиционалном, посебно сеоском културом.

Чиниоци који су се, мање или више, истицали у различитим историјским периодима и друштвеним слојевима и одржали у свом првобитном или нешто измењеном виду (нарочито обнављањем обичаја традиционалне свадбе у последње време³) су махом чиниоци без којих ниједан обред прелаза не би могао да опстане, а да задржи значење своје дефиниције: то су социокултуролошки и магијски чиниоци. Њих прати мноштво комбинованих чинилаца, чија комбинација, манифестација и значење зависе од историјског и културалног доба, концепције и дефинисаности друштвених идентитета и простора – регионално-културалне зоне у којој се свадба одржава.

Поменути чиниоци свадбе могу се прегледно поделити у следеће категорије и поткатегорије:

1) Социокултуролошки чиниоци

1) *куповина* (плаћање новцем за младу, прибор за јело, погачу итд. – за узврат се плаћени објект⁴ добија непосредно – одмах)

² Према др Мишку Шуваковићу „перформативи су (...) чинови чије се значење остварује њиховим бихејвиоралним извршењем (извођењем, изговарањем, исписивањем и читањем). (...) Перформатив је чин давања обећања које се испуњава (...) у тренутку изговарања“ (Шуваковић, 2005: 454).

³ Обнављање традиционалних обичаја у оквиру обреда свадбе на простору Србије, као и поновно интересовање за традиционалну културу може се интерпретирати као последица корених политичких промена које су довеле и до опште несигурности и рањивости културалних идентитета (стarih културалних идентитета у распадању или растакању и нових културалних идентитета у конструисању и настајању) на подручју западног Балкана. За концепт измишљања/конструисања (нових) традиција видети више у Hobsbawm, 1983.

⁴ Наиме, у патријархалној заједници, где су носиоци доминантне/активне/фаличке субјекатске позиције мушкарци, жена функционише као парасубјекатски објект размене који служи изградњи и остваривању веза између мушкараца као легитимних заступника породице, као и целокупне друштвене моћи. Жена је, да-

2) даривање као вид *потлаха*⁵ (за узврат се добија посредно, накнадним даривањем – по правилу, још већем – од дариваних)

II) Магијске радње

1) *имитативна магија*

2) *превентивна магија – заштита младенаца*

а) одозго (од непознатих сила које би могле да науде младенцима из висине – са неба, из ваздуха...)

б) одоздо (од непознатих сила које могу да науде младенцима од подлоге по којој се хода, из земље или из хтонског света)

в) спреда и са стране – од околине (од урокљивих и злурадих погледа који се налазе у непосредној близини младенаца – у њиховој околини)

III) Комбиновани чиниоци

1) *фолклорни театар*

2) *кићење*

а) као симболичка ознака, мнемонички знак

б) као заштита од урока

3) “*напијање*“ – ритуално испијање чаше пића уз здравицу

4) *песма и игра* као „замаскирани“ – омузикаљени вид обредне комуникације

1. Социокултуролошки чиниоци

Социокултуролошки чиниоци (куповина, а нарочито даривање) заступљени су у великој мери у обредима свадбе у северном Банату у прошлости, а и данас, на почетку XXI века.

Обичај *куповине* у прошлости налазимо најпре при просидби, где девојачки отац од младожењиног оца тражи „на астал“ (прву кле, комодификована, претворена у друштвено добро на тржишту материјалних и нематеријалних вредности (Rubin, 1975). За концепте женског парасубјекатског (ид)ентитета и њену позицију у фалогоцентричном Симболичком видети детаљније у Igrigaray 1985.

⁵ Термин *потлах* користи Јохан Хуизинга (узевши реч из језика америчких староседелачких народа у Британској Колумбији која се употребљава да значи тамо присутан обичај) да опише појаву познату многим народима света – у Меланезији, Грчкој, Риму и у старогерманској култури, као и у Арабији у предисламској култури (под именом *ми'аџара*): „...*потлах* је велико славље којим једна од двију скупина с много раскоши и уз свакакве церемоније обилно дарива другу, с искључивом накатом да докаже своју надмоћ над њом. Једина, а по томе и нужна протуслуга, састоји се у томе да ће друга страна у неком року поновити свечаност, и при том се у што већој мјери одужити у даривању. Та врст свечаности даривања прожима сав друштвени живот племена која је његују: њихов култ, њихово обичајно право, њихову умјетност. Рађање, женидба, обрезивање, смрт, тетовирање, подизање надгробног споменика, све је то повод за *потлах*“ (Хуизинга, 1970: 83).

исплату новца којим ће нова млада купити шта јој још недостаје за штафир⁶ – одећу, постелјину, пешкире, столњаке...), а будући свекар „обећава главу“ – овцу и вино које ће донети о великој просидби – јабуци. О куповини се ради и када приликом кићења сватова сваки сват плаћа за рузмарин који му девојке из младожењине родбине закаче за одело вече уочи свадбе, као и када сватови и гости плаћају за парче „материне погаче“, коју данас доносе погачари када дођу код ћерке на свадбу. Посебна манифестација директне „куповине младе“ испољава се (како некада, тако и данас) у моменту када се девер (као представник сватова) и младица браћа⁷ на улазним вратима младине куће при доласку сватова ценкају око новца који треба да исплати девер да би добио дозволу да уђе код младе коју убрађују (чешљају, облаче) у соби. Такође, када је млада одведена од родне куће и коначно треба да сиђе са кумових кола у којима путује до младожењиног дома, кум се упорно и дуго ценка не би ли добио што већу суму новца, те пустио младу да сиђе и уђе у нови дом. Врло значајна манифестација куповине младе јесте и *младина игра* – у северном Банату *фицко* или *мађарац*, која ће детаљније бити описана у поглављу о песмама и играма на свадби.

Даривање као вид потлаха је много комплекснија, али не мање заступљена појава. Оно представља доказивање материјалне снаге дариваоца, по принципу огледања његове материјалне и друштвене надмоћи у величини и скупocenости дарова. Овакво даривање захтева и добија одговор накнадно, тако што и сам даривалац бива дарован од стране супротне стране, по могућности још већим и скупљим даровима, и тако док год обред и весеље трају. На свадби, прилика за овакво даривање је безброј – даривање проводације за успешно обављен посао, свештеника у цркви, даривање домаћина младине и младожењине куће узајамно, а нарочито даривање саме младе од стране младожењине породице при просидби, прстеновању, јабуци, уговору, при доласку по младу, одвајању младе од рода, на свадбеном весељу, а и после свадбе, нарочито о *ракији*.⁸ Сви ови дарови упућују на надмоћ младожењине породице, а самим тим и на право да одвоје

⁶ Мираз.

⁷ Дакле, мушкарци – субјекти плаћају за жену – друштвени објект (и парасубјект).

⁸ Ракија – славље које се одвија у младожењиној кући два дана након свадбе. То је вече када свекрва позива своје пријатеље и комшије (махом старије људе) да се провеселе, виде младу и дарују је. Ове вечери изузетно важно је на глас више пута похвалити нову младу, чиме се желе потенцирати њене добре особине (посебно вредноћа и лепота) и обезбедити да оне што дуже потрају. Након даривања млада се повлачи у своју собу, а гости настављају са весељем, уз многобројне ласцивне

младу од рода и одведу је своме дому у циљу стварања потомства и одмене рада у кући (Ђорђевић, 1930). На ову „галантност“ младина породица „одговара“ такође даривањем супротне стране, и то када долазе у посету код ћерке у нови дом (*погачари* – данас већ на вече саме свадбе), а нарочито када им ћерка – *нова млада* са својом (новом) породицом долази „први пут у госте“. Само даривање као принцип остало је непромењено од прошлости до данас, али поклони који се предају променили су се у складу са новим временом у коме живимо – некада су поклањани крваљи (погаче), одевни предмети, папуче, кошуље, пешкири, мараме, као и новац и злато (прстен и дукати). Чини се да је данас обичај *потлаха* узео маха, јер се свему овоме придодају још и прибор за јело, мали кућни апарати, телевизори, аутомобили и друга превозна средства, па чак и куће и станови, док су некадашње крваље – погаче замениле торте и колачи, а дароване дукате од свекра данас симболизује златан накит.

2. Магијске радње

Имитативна магија је одавно позната човеку и људској заједници и најчешће је усмерена ка бољитку, напредовању и плодности. У севернобанатским пресвадбеним обичајима уобичајено је да будућа свекрва приликом просидбе „завука“ (завуче) новац нађен на гробљу под намештај у удавачиној кући (да би удавачини родитељи остали „неми“ као гроб и, не могавши услед тога да одбију просиоце, пристали да удају девојку), да приликом повратка са венчања у младину кућу ташта посипа младенце пиринчем или житом – данас бомбонама (да би били плодни и изродили потомство) и залаже их медом и шећером (да би им живот био слadak). У циљу обезбеђивања потомства млада на дан венчања не сме имати ниједан чвор на себи, деверова погача јој се ломи преко главе (после је једу њене другарице, верујући да ће тако брзо испунити задате им друштвене задатке – удати се и родити децу), погача коју су погачари раније доносили остављала се на брачни кревет, а да би прворођено дете било мушко,⁹ на деверски пешкир стављају се плаве машини,¹⁰ а пред младожењином кућом, пре уласка, млада узима мушко дете („накоњче“, „наконче“), окреће га, љуби и дарује. Да би се лако породила, свекрва јој, по уласку у драмске игре (чиме се жели утицати на плодност младенаца) – (Босић, 1989; Босић, 1991, Попов, 1969-1970).

⁹ Мушко дете је увек жељеније у патријархалним друштвеним системима, будући да се породично име и слава, а тиме и друштвене позиције моћи преносе патрилинеарно (Ђорђевић, 1930).

¹⁰ Културални конструкт родности уобичајено везује плаву боју за мушку родну улогу, а црвену/розе боју за женску родну улогу.

кућу, крај огњишта, протура јаје кроз недра. Ради будуће плодности и просперитета, на сваку погачу утиснута је јабука, суво воће и цвеће, а да би се обезбедило да млада остане у новој кући, јабуку коју она баци на поласку из свог дома не сме нико да ухвати. Постоје и многе друге методе имитативне магије, али увек са истим циљем – обезбеђивање плодности и напретка младенаца и младожењине куће (Босић, 1997).

Превентивна (заштитна) магија увек је у циљу заштите младенаца одоздо (од земље), одозго (са висине) или спреда, односно са стране (од околине, која би могла из обести, пакости или освете да им науди). Најочигледнији вид заштите *одоздо* је простирање платна по коме *нова млада* (а и кум!) хода од силаска са кумових кола до прага младожењине куће (иако данас овај обичај тумаче исказивањем поштовања), као и преношење младе преко прага.

Комбинација заштите *одозго* и *са стране* је појава да млада носи венац, данас шешир или украсну капу на глави и вео преко лица, а магијско-ритуални методи заштите „са стране“ – од околине су многобројни – када жена која је припремала јело за угледаче¹¹ по њиховом одласку леђима затвара врата (превентива да све добро прође и договор се не поквари), када за буклијашем неко из куће пролије воду, када удавачина мајка кришом стави киту босиљка у њен штафир.

Заштита *спреда* се односи и на младожењу – зато при доласку пред младињу кућу испред њега иду његове сестре или кума, а понекад му стављају и мараму испред лица – јер унутар куће можда млада управо баца неке чини – на пример, тресући главом и гледајући кроз коњски ам она симболично може „зауздати“ младожењу. У циљу превентиве (заштите), сватови се са венчања враћају другим путем, као и при повратку са праћења кума. Ватра која се пали при праћењу кума испред младожењине куће је прочишћавајући (заштитни) елемент, а сва бука и ларма коју сватови праве такође има за циљ да одагна зле силе које прете да науде младенцима. Све ове методе превентивне магије популарне су и данас, нешто из забаве, а нешто јер старији кажу „ваља се“. Наравно, значајна функција одржавања традиционалних магијских радњи јесте и успостављање континуитета прошлости и садашњости, односно стварање и легитимизација конструкта „традиције која траје/традиције чија актуелност не престаје“.

¹¹ Угледачи су родитељи будуће младе који дан након просидбе у северном Банату одлазе кући просилаца да виде каква је кућа у којој ће се удати њихова ћерка. Домаћини (младожењини родитељи) су овом приликом нарочито љубазни, пажљиви и великодушни, јер, уколико младињи родитељи нису задовољни изгледом и уредношћу куће и имања, као и имовним стањем младожењине породице, могу врло лако да „покваре сватове“, па да венчања ни не буде (Попов, 1969-1970).

3. Комбиновани чиниоци

Кићење сватова је заправо комбинација социокултуралног фактора и магијских чинилаца. Кићење као социокултуролошки фактор појављује се, на пример, када служи *обележавању* просилаца или јабучара који су успели у својој намери (кићење јабучарских или прстенцијских коња обајлијама – широким свиленим тракама или пешкирима), или када означавају буклијаша који позива у сватове, док *као мнемонички знак* – порука служе пешкири које позвани сватови окаче буклијашу о чутуру као потврду да ће доћи на свадбу. Обележја и кићење које подразумева *магијски чинилац* у суштини је оно кићење чија је улога заштита од урока – у ту сврху служе „ перјанице“ – закићени шешири које сватови носе – на пустосватском¹² шеширу налази се гушчије перо, а на свекровом, поред пера, још и црвена папричица и венац чокања око врата. Свекрва за марамом такође има заденуту црвену папричицу.

Саставни део обичаја свадбе на који свакако треба обратити пажњу је својеврстан „фолклорни театар“ свадби северног Баната. Наиме, под овим термином подразумева се не само обредно-обичајни неписани правилник о редоследу по коме „представа“ свадбе треба да се изведе, већ и потреба, да као свака „театарска представа“, она буде изведена пред „публиком“ – у овом случају локалном заједницом. Дакле, како ни представа не задобија своје пуно значење без ишчитавања од стране публике, тако ни свадба без локалне заједнице која је посматра нема свој смисао, те се актери у свадби – „субјекти“ врло брзо претварају у објекте које људи из локалне заједнице посматрају и својим присуством „осведочавају“ и легитимизују истинитост, исправност и пуноважност свадбеног церемонијала. Цео ритуал свадбе је заправо фолклорна представа, цео њен ток је фолклорни театар у ширем смислу те речи. Фолклорни театар у ужем смислу речи у свадбама у северном Банату заиста постоји – то су бројне шаљиве драмске игре пустосвата, праве мале представе са пуно ласцивних и морбидних елемената које пустосвати изводе у вечери свадбеног веселја, око поноћи, а које имају за циљ забаву присутних гостију, али и изражену имитативно-магијску функцију обезбеђивања плодности младенаца у браку. То су игре *попа, шура, волова, разбоја* (Симић, 1987). Када свирац на шаљив начин након ових игара приказује дарове уз пуно хумора и ласцивних опаски, драмска игра у ужем смислу те речи се наставља. Ови обичаји се често могу запазити и на савременим свадбама (Босић, 1991).

¹² Пустосвати (негде „фифери“) су младожењини најбољи другови (Попов 1969-1970).

На посебан начин треба скренути пажњу на одређене моменте тока свадбеног ритуала који представљају врхунце фолклорног театра свадбе, а уједно се у њима препознају и дубоки социокултуролошки чиниоци, који су такође у обичају свадбе присутни и на почетку XXI века:

1) *свекрово даривање будуће снаје дукатима (данас накитом)* – прво привлачење младе новом дому¹³

– елементи куповине, потлаха и фолклорног театра, могуће и симболичног овенчавања (омеђавања, заштите) – дукати су се стављали око врата, као и ланчић, а наруквица око руке;

2) *ношење рува* – прво одвајање младе од родног дома¹⁴

– елементи потлаха и фолклорног театра;

3) *одвајање девојке од рода* – коначно одвајање младе од родног дома

– снажан елемент фолклорног театра и магијски елементи;

4) *прихватање накоњчета и преношење младе преко прага младожењиног дома* – дефинитивно примање младе у младожењин дом

– снажни елементи фолклорног театра и магијски елементи;

5) *ракија* – потврда удомљавања *нове младе*¹⁵

– елементи потлаха и фолклорног театра;

6) *први пут у госте* – дефинитивно отуђење младе од родног дома

– елементи потлаха и фолклорног театра.

Још један интересантан чинилац севернобанатске свадбе који се провлачи кроз цео њен ток је и готово ритуално „напијање“ – испијање пића уз здравицу. Овде оно није само пропратни елемент весеља, већ је изузетно запажено и не сме се прескочити, па се чини да оно представља извесну комбинацију фолклорног театра, симболичног приношења жртве и магијске заштите у виду здравице која за „напијањем“ следи. „Напија“ се у свим важним тренуцима свадбе, нарочито у оним који уједно представљају и врхунце фолклорног театра у свадбеном обичају – почевши од церемонијалног успешног завршетка просидбе, преко угледања, прстеновања, јабуке, буклије, потом на перјаници, приликом окупљања сватова у младожењиној кући, затим код младе, па путем назад до младожењине куће, током

¹³ Она је сада „обележена“ даровима младожењине породице – није више девојка, већ будућа жена.

¹⁴ Њене ствари одлазе у њен будући дом, али она је још увек у родитељској кући.

¹⁵ Она је сада заиста у новом дому, и нема више начин да се то изјалови.

читавог свадбеног весеља, завршно са обичајем *ракија*, доласком погачара и обичајем *први пут у госте* (Попов, 1969-1970; Симић, 1987; Босић 1989, Босић, 1991, Босић, 1997).

3. 1. Улога музике и плеса/игре у свадбеним обичајима у северном Банату

Свадба у северном Банату у прошлости, а и сада, свакако се мора размотрити и са аспекта музике (вокалне, инструменталне, вокално-инструменталне музике и игре/плеса) која је њен неизоставни чинилац и пратилац. Музика у севернобанатским свадбама данас махом има функцију забаве, а песама и игара обредно-ритуалног типа готово да и нема (нарочито игара – ишчезло је све осим *младине игре*). При томе треба нагласити да је у овом случају песма (у вокалном или вокално-инструменталном извођењу) та која преузима улогу и забавног и обредног чиниоца свадбе, а игра је, нарочито данас, углавном сведена на функцију забаве.

Што се вокалног, односно вокално-инструменталног музичког репертоара на свадби тиче, у прошлости, на традиционално изведеним свадбама, постојали су одређени тренуци када се изводила песма са обредним значајем, солистички или уз пратњу гајди. Такви моменти и песме су били следећи (Попов, 1969-1970):

- при испраћању буклијаша (момци и девојке уз пратњу гајди певају песму „Ђувегијине мајке“),

- на перјаници (момци и девојке певају „Песму растанка“),

- на поласку сватова по младу (младожењина мајка саветује сина како да се понаша кад дође по девојку),

- када се уђе у младин дом (заове и снахе пред затвореним вратима собе у којој је убрађена нова млада певају „Отварај врата, Смиљо, девојко“),

- при одвајању девојке од рода (мајка или рођака запевају „Одби се бисер грана“ уз свеопшти плач присутних),

- за време симболичног свођења младенаца у штале (пустосвати испред врата штале певају разне песме; овде је акценат на општој галами и буци која се тако ствара, а која има магијски карактер – да растера зле силе),

- на врхунцу свадбеног славља, после кумовог „напијања“ (ово је једина песма коју је кум обавезан да отпева – „Домаћине од овога дома“),

- песме при дочеку погачара и песме погачара (садржајем упућују на овај моменат),

– песма таште која прати њено даривање младожење приликом посете *први пут у госте*.

Све ове песме певају се солистички, једногласно (унисоно) или на бас, само вокално или вокално-инструментално (уз пратњу гајдаша у прошлости, а хармоникаша или тамбураша данас). Све остале песме спадају у категорију забавних песама, и могу се певати било када у току пресвадбеног, свадбеног и послесвадбеног весеља, а међу њима се нарочито истичу *бећарци* (доминирају док су сватови на путу) и *цајке* (на свадбеном весељу и приликом испраћања кума). *Бећарци* (од „бећар“ – нежења, мангуп, момак) и *цајке* су заправо иста вокално-инструментална музичка форма, с тим што *бећарци* имају мангупски, а *цајке* изразито ласциван текст, те се зову и „брезобрезни“ или „безобразни“ *бећарци*.¹⁶

За разлику од традиционалног вокалног и вокално-инструменталног репертоара који је и данас задржао и своју обредну и своју забавну функцију, где се многе од некадашњих песама и данас певају, исто се не може рећи и за играчки репертоар. Народне игре, а нарочито обредног типа на свадби у северном Банату у прошлости су биле малобројне (Попов 1969-1970), а данас се и не изводе, барем не са тим значењем и функцијом. На традиционалним сеоским свадбама током прве половине, па све до шездесетих-седамдесетих година XX века, свадбено весеље је обавезно започињало *великим колом*, а изузетно је важна и значајна била *младина игра* (у северном Банату *фицко* или *мађарац*). *Младина игра* се изводила пред крај свадбеног весеља, пред зору. Игру (у питању је паровна игра) започиње младожења са младом, а надаље, ко би год хтео да игра са младом, морао је да плати, те би млада ишла „из руке у руку“ док, на крају, младожења не би платио највећу суму, „откупио младу“ и тако завршио игру. Ова игра се игра и на данашњим свадбама, али има функцију забаве, иако има много дубље социокултуролошке корене. Наиме, могуће је да је овај прелазак младе „из руке у руку“, где млада тек на крају дефинитивно доспева код младожење, заправо остатак „права прве ноћи“ (*ius pri-mae noctis*) односно траг времена када је новодоведена млада најпре припадала свим члановима заједнице, па тек онда младожењи.

¹⁶ Претпоставља се да је форма *бећарца* настала почетком XIX века (Група аутора/ки, 2001: 313). То су двостихови десетерачке форме који се певају увек на исти глас (мелодију) и могу се импровизовати, смишљати на лицу места и трајати док год певачи/це и свирачи имају снаге и идеја, а присутни гости и гошће интересовања и стрпљења. *Бећарци* и *цајке* су омиљени и данас, а певају се уз пратњу хармонике или тамбураша, једногласно (унисоно), у паралелним терцама или на бас.

Од осталих игара, које су забавног типа, на традиционалној сеоској свадби у северном Банату играло се *мало коло*, *логовац*, *лидана*, *подвоје* и друге игре из севернобанатског играчког репертоара. На градској свадби играле су се тада „модерне игре“ донесене из западне Европе – *валцер*, *полка*, *трајлиш*, а између два светска рата и *фокстрот*, *буги-вуги*, *ча-ча-ча* и сличне игре (Симић, 1987).

Данас, осим описане *младине игре*, обредне игре се више не играју, као ни забавне игре сеоског репертоара са почетка XX века. Чак је и облик кола почео да се губи и данас запажамо да се, осим врло упрошћене варијанте *моравца* или *балканке* (а што зову *играмо коло*), више ниједна игра не игра у кругу или полукругу повезаних играча/ица. У данашње време све чешће сусрећемо форму игре неповезаних играча/ица у кругу, где су играчи/це окренути ка центру и у ритму музике скакућу са ноге на ногу, истовремено плескајући дланом о длан у висини груди или изнад главе. Такође, све више се запажа изражена улога свекрве која често, у току целог свадбеног веселја, од поласка по младу па до повратка у њен нови дом, упадљиво гласно, скрећући пажњу сватова и околине на себе,¹⁷ плеска дланом о длан и подвикује „Ја свекрва, ја!“. Подаци о оваквој манифестацији солистичке игре свекрве и игре сватова у неповезаном кругу нису забележени у ранијој литератури, те су вероватно овакви облици игара последица еволуирања и упрошћавања ранијих облика, а можда и зачетак стварања неких нових облика игара на простору северног Баната.

Анализирајући све претходно наведене чињенице и отварајући нека нова питања у вези са обичајем свадбе у српској народној традицији у северном Банату, оно што се намеће као могући закључак је да поједини елементи свадбе, у зависности од културалне епохе и времена могу променити и мењају свој облик, назив и каткад, свест о функцији истог, али суштински, базични чиниоци обичаја свадбе остају фиксни, омогућавајући постојаност и опстајање социјалног система у коме друштвена заједница егзистира репродукујући се – како биолошки, тако и културално.

ЛИТЕРАТУРА

Барјактаровић, М. (1968). „Архаични елементи у српским свадбеним обичајима“. *XII конгрес југослованских фолклористов Цеље 1965*: 139-143.

¹⁷ Изгледа да свекрва у овом случају преузима улогу *чауша* из других крајева – привлачећи пажњу сватова, скреће погледе са младенаца на себе, чиме штити младенце од урукљивих и злурадих погледа који могу да им науде.

- Босић, М. (1989). „Елементи фолклорног театра у свадбеним обичајима Срба у Војводини“. *XXXVI конгрес Савеза удружења фолклориста Југославије, Сокобања, 1989*: 429-433.
- Босић, М. (1991). „Женидбени обичаји Срба у Банату“. *Рад војвођанских музеја XXXIII*: 133-162.
- Босић, М. (1997). „Магија у обичајима животног циклуса Срба у Војводини“. *Рад војвођанских музеја XXXIX*: 229-246.
- Влаховић, П. (1986). „Промене и континуитет у нашим свадбеним обичајима“. *XXXI конгрес на Сојузот на здруженијата на фолклористите на Југославија, Радовиш 1984*: 305-311.
- Група аутора/ки (2001). *Етнолошка монографија Мокрина*, „Хронике села“ при САНУ, књ. 117, Мокрин, Нови Сад: САНУ.
- Ђорђевић, Т. Р. (1930). *Наш народни живот*, књ. II. Београд: Геца Кон.
- Irigaray, L. (1985). *Speculum of the Other Woman*. New York: Cornell University Press.
- Кнежевић, М. В. (1968). „Свадбени обичаји као обред и инсценација“. *XII конгрес југослованских фолклористов Цеље 1965*: 191-193.
- Оровић, С. (1968). „Заштита младенаца по архаичним свадбеним обичајима“, *XII конгрес југослованских фолклористов Цеље 1965*: 177-180.
- Попов, М. (1969-1970). „Свадба у северном Банату“. *Рад војвођанских музеја XVIII-XIX*: 29-73.
- Rubin, G. (1975). „The Traffic in Women: Notes on the 'Political Economy' of Sex“, *Toward an Anthropology of Women*, New York and London: Monthly Review Press, 157-210.
- Симић, В. (1987). „Свадбени обичаји некада у Мокрину“, *Песма, игра и музика Мокрина*, Мокрин: Месна заједница „Мокрин“, Мокрин, 185-201.
- Hobsbawm, E. (1983). *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Хуизинга, Ј. (1970). *Хомо луденс – о пореклу културе у игри*. Загреб: Матица хрватска.
- Шуваковић М. (2005). *Појмовник савремене умјетности*. Загреб: Horetzky.

Dragana Stojanović

THE KEY FACTORS ENSURING THE CONTINUITY OF THE WEDDING RITUAL AS A TRANSITIONAL CEREMONY THROUGHOUT THE TWENTIETH AND AT THE BEGINNING OF THE TWENTY FIRST CENTURY – FOLK TRADITION OF THE SERBIAN PEOPLE IN NORTH BANAT DISTRICT –

Summary

The wedding ritual with its characteristic ceremonial elements which indicate the system of transitional ceremonies has existed in the folk tradition of the Serbian people in North Banat throughout the twentieth century, and is still pre-

sent at the beginning of the twenty first century. By analyzing numerous factors which contribute to the persistency of the wedding ritual in North Banat during the period mentioned, this article offers a representation of the wedding celebration as a complex performance which symbolically promises further reproduction of the cultural norms of a society.

Key words: wedding celebration, continuity, tradition, ritual, cultural, factors.

Зоран Мијић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

Ангела Месарош Живков

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача у Кикинди

ФИЗИЧКА АКТИВНОСТ СТУДЕНАТА КАО ПРЕДУСЛОВ ДОБРЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ БУДУЋИХ ВАСПИТАЧА

САЖЕТАК: Да би студент, будући васпитач, могао да васпитава, мора да буде моторички образован, професионално оријентисан, са израженим навикама за бављење спортом и другим видовима физичке активности. Да би се реализовали циљеви и задаци физичког васпитања деце предшколског узраста, будући васпитач и сам мора да прође све практичне и теротске задатке, који се пред њега поставе, како у оквиру програма студија, тако и у слободно време. То значи да студент треба свакодневно да вежба како би подигао и одржао своје физичке способности, као и усвојио основне технике већине спортова, које би могле бити применљиве и на децу предшколског узраста.

Циљ овог рада је да се утврди колико се студенти баве спортом (у овом случају спорт је синоним за било коју физичку активност) пре студија, за време студија, као и њихово мишљење о потреби бављења спортом будућих васпитача.

Узорак испитаника чинили су студенти све три године (N=228) Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди. За добијање података коришћена је општа истраживачка техника анкетања, а инструмент ове технике је био упитник састављен од три групе питања, укупно 9. Добијени су следећи резултати: Све три године N=228: *Да ли сте се бавили спортом?* активно 101 (44.3%), рекреативно 80 (35.1%), нисам се бавио спортом 47 (20.6%). *Да ли се бавите спортом?* активно 18 (7.9%), рекреативно 88 (38.6%), не бавим се спортом 122 (53.5%). *Да ли је потребно да се студент будући васпитач бави спортом?* активно 43 (18.9%), рекреативно 178 (78.0%), није потребно 7 (3.0%). Резултати по годинама приказани су у табели 1, 2, 3 и налазе се у раду.

Из података добијених анализом резултата анкете, може се закључити да су се студенти више бавили спортом, генерално пре студија, него за

* drzmijic@gmail.com

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

време студија, да је више студената који се не баве спортом, него оних који се баве и да је тај број већи за време студија, него пре студија. Иако се већи број студената не бави спортом, имају позитиван став о томе да студент, будући васпитач, треба да се бави спортом. Резултати анкете показују да студенти правилно схватају потребу, значај и улогу физичке активности за свој будући позив, да без тога неће бити потпуно компетентни да реализују План и програм Физичког васпитања деце предшколског узраста .

КЉУЧНЕ РЕЧИ: студенти, спорт, физичко вежбање, компетенција.

Увод

Образовање и васпитање представља процес који је увек отворен за надоградњу. Да би се нешто надогарило мора да има своје извориште као и континуитет, у овом случају континуитет вежбања. Физичко вежбање, кретање је старо колико и човек, само је кроз историју имало различиту сврху. Оно што повезује физичко вежбање кроз историју, то је основна човекова биолошка потреба за кретањем. Човек је мењао околину, али је мењао и себе и то служећи се основним средством, тј. покретом. Старе културе, Кина, Египат, Грчка, Рим, имале су врло организовано физичко вежбање, које је било део опште културе. У Старој Грчкој, пре свега у Атини, физичко васпитање достигло је највиши ступањ развоја, у античком периоду. У данашње време, може се рећи, да су спорт и физичке активности неопходне комплементарне људске потребе, како појединца, тако и друштва у целини.

Да би будући васпитач могао да васпитава, мора да поседује позитивне особине личности, мора да буде моторички образован, професионално оријентисан са трајним навикама за бављење спортом и другим видовима физичке активности. Да би се реализовали циљеви и задаци физичког васпитања деце предшколског узраста, будући васпитач и сам мора да прође све практичне и теоретске задатке, који се пред њега поставе, како у оквиру програма студија, тако и у слободно време. То значи, да студент треба свакодневно да вежба, како би подигао и одржао своје физичке способности на завидном нивоу, као и усвојио основне технике већине спортова, које би могле бити применљиве и на децу предшколског узраста.

Студент мора да стекне одређене моторичке навике, затим, да их учвршћује, а онда да буде способан да их примени у пракси и да их пренесе на децу. Он мора пре свега, да створи навику трајног физичког вежбања и да принцип трајности пренесе на оне које васпитава. Он мора да стекне одређена знања (како се одржавају и побољша-

вају одређене психофизичке способности, утицај физичког вежбања на организам човека...) умења, вештине и навике за перманентним физичким вежбањем. Васпитач мора личним примером да покаже правилан однос према физичком вежбању.

Циљ овог истраживања је, да се утврди колико су се студенти бавили физичким активностима (спортом као синонимом за физичку активност) пре студија, колико се сад баве спортом и да ли је потребно да се студент будући васпитач бави спортом. Мишљења смо, да студент мора перманентно да се бави неким видом физичке активности уколико жели да буде компетентан за посао васпитача, који захтева целовиту личност, и у себи садржи скуп повезаних знања, вештина, психофизичких способности, ставова и етичких вредности.

Теоријски приступ проблему

Физичка активност је сложена нервномишићна делатност, која ангажује читав организам као један систем. Да би физичка активност имала одређен утицај, како на здравље и физички развој појединца, тако и на његове моторичке способности и вештине, она пре свега мора да буде континуирана, плански и систематски вођена.

Код приступа овом проблему морају се узети у обзир следеће чињенице:

- човек може и да заборави оно што чује,
- оно што види можда ће и упамтити,
- оно што буде систематично усвојио и провежбао, тек ће онда

стварно разумети и моћи да примени у пракси.

Професионална оријентација студената, будућих васпитача, је непосредан рад са децом, у овом случају образовно-васпитни процес у сфери физичког васпитања. Васпитач треба да буде свестрана личност, која мора да поседује завидан ниво психофизичких способности, умења, навика, да познаје одређене спортске технике, које су приступачне деци тог узраста. Он мора да буде способан, да демонстрира велики број, како вежби природних облика кретања, тако и сложенијих техника одређених спортских активности, да може да осети и процени колико дете може, где су његове границе, да не претера са оптерећењем, или да то нема довољно подстицаја на организам детета. Данас је све више деце предшколског узраста укључено у спортске клубове, знатан број се активно бави спортом и такмичи, тј. имамо мале шампионе – то је процес који има сталну тенденцију напредовања. Поред тога, васпитач мора и личним примером да покаже деци своју опредељеност, да се бави неким видом физичке активности.

Досадашња истраживања на ову тему углавном су везана за бављење спортом, физичким активностима студената појединих факултета и универзитета. Информације везане за студенте, будуће васпитаче, нису нам биле доступне. У следећих неколико примера видећемо однос студената према спорту појединих факултета и универзитета код нас и у региону.

Анализа систематских прегледа студената Београдских универзитета Н=26478, школске 2006/07. године, Завода за здравствену заштиту студената Београда, показала је између осталог: редовно се бави спортом (10,0%) студената прве године и (5,7%) друге године, повремено се бави спортом (51,6%) студената прве и (54,8%) друге године, уопште се не бави спортом (38,3%) студената прве и (39,5%) друге године.

Завод за здравствену заштиту студената Нови Сад, организовао је јавну манифестацију 10. 5. 2010. год. „Кретањем до здравља“. Међу студентима је спроведена анкета којом је обухваћено 78 младића и 67 девојака. Анкетом су добијени следећи резултати: активно тренира (32%) девојака и (37%) младића, рекреира се (39%) девојака и (37%) младића, активно су се бавили спортом пре студирања (65%) девојака и (74%) младића, не бави се уопште спортом (30%) девојака и (26%) младића. Желело би да има предмет Физичка култура на факултету (75%) девојака и (87%) младића.

У спортској анкети спроведеној на Велеучилишту у Карловцу, добијени су следећи резултати: укупан број анкетираних 360 студената, нису се бавили спортом 53 (14,7%), престали да се баве спортом 141 (39,2%), бави се спортом 166 (46,1%) .

Информације до којих смо дошли говоре нам да је у неким државама у окружењу Физичко васпитање обавезан предмет на свим универзитетима и факултетима, што није случај у нашој држави. Код нас је предмет Физичко васпитање заступљен на високим школама за образовање васпитача. Подаци говоре, да од девет високих школа, четири немају у свом програму Физичко васпитање као обавезан предмет, једна школа нема Физичко васпитање ни као изборни ни као обавезан, а четири школе имају Физичко васпитање као обавезан предмет. Оно што нас, који образујемо и васпитавамо студенте, будуће васпитаче интересује, је то: да ли је могуће да студент буде компетентан за реализацију наставе Физичког и здравственог васпитања ако се и сам не бави ни једним видом физичке активности?

МЕТОД РАДА

Узорак испитаника

Узорак испитаника чинили су студенти све три године основних студија Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, $N=228$.

Инструмент истраживања

За добијање података коришћена је општа истраживачка техника анкетирања, а инструмент је био нестандаризовани интерни Упитник, који је садржао девет питања, сврстаних у три групе са по три питања.

Резултати и дискусија

Обрађени подаци из анкета су табеларно приказани по годинама студија и укупно за све три године, где се види фреквенција и постотак за свако питање из све три групе.

У Табели 1. приказани су резултати анкете студената прве године. У првој групи питања: *Да ли сте се бавили спортом?* видимо да су се студенти прве године бавили спортом пре студија више активно 37 (47,4%) него рекреативно 28 (35,9%), а само њих 13 (16,7%) није се бавило спортом. У другој групи питања: *Да ли се бавите спортом?* само је 7 (9,0%) активно, што је мање него пре студија, рекреативно се бави 37 (47,4%) што је више него пре студија, а 34 (43,6%) се не бави спортом, што је такође више него пре студија. У трећој групи питања: *Да ли је потребно да се студент будући васпитач бави спортом?* 20 (25,6%) су мишљења да треба активно, 54 (69,2%) да треба рекреативно, а 4 (5,1%) да није потребно да се баве спортом.

Табела 1. Прва година ($N=78$)

Да ли сте се бавили спортом?	Ф	%	Да ли се бавите спортом?	Ф	%	Да ли је потребно да се студент, будући васпитач, бави спортом?	Ф	%
Активно	37	47.4	Активно	7	9.0	Активно	20	25.6

Рекреативно	28	35.9	Рекреативно	37	47.4	Рекреативно	54	69.2
Нисам се бавио/ла спортом	13	16.7	Не бавим се спортом	34	43.6	Није потребно	4	5.1

У Табели 2. приказани су резултати анкете студената друге године. У првој групи питања: *Да ли сте се бавили спортом?* активно се бавило 27 (39.1%), рекреативно 26 (37.7%), није се бавило спортом 16 (23.2%). У другој групи питања: *Да ли се бавите спортом?* активно се бави 5 (7.3%), што је много мање него пре студија, рекреативно 18 (26.1%), такође мање него пре студија, не бави се спортом 46 (46.7%), што је много више него пре студија. У трећој групи питања: *Да ли је потребно да се студент, будући васпитач, бави спортом?* њих 9 (13.0%) су мишљења да треба активно, 59 (85.5%) да треба рекреативно, а 1 (1.5%) да није потребно да се бави спортом. Из треће групе питања видимо да велики број студената има став да треба да се баве спортом, за разлику од одговора који су дали на питање да ли се баве спортом.

Табела 2. Друга година (N=69)

Да ли сте се бавили спортом?	Ф	%	Да ли се бавите спортом?	Ф	%	Да ли је потребно да се студент, будући васпитач, бави спортом?	Ф	%
Активно	27	39.1	Активно	5	7.3	Активно	9	13.0
Рекреативно	26	37.7	Рекреативно	18	26.1	Рекреативно	59	85.5
Нисам се бавио/ла спортом	16	23.2	Не бавим се спортом	46	66.7	Није потребно	1	1.5

У Табели 3. приказани су резултати анкете студената треће године. У првој групи питања: *Да ли сте се бавили спортом?* активно се бавило 37 (45.7%), рекреативно 26 (32.1%), није се бавило спортом

18 (22.2%). У другој групи: *Да ли се бавите спортом?* активно се бави 6 (7.4%), што је много мање него пре студија, рекреативно 33 (40.7%), нешто више него пре студија, не бави се спортом 42 (51.9%), што је много више него пре студија. У трећој групи питања: *Да ли је потребно да се студент, будући васпитач, бави спортом?* 14 (17.3%) су мишљења да треба активно, 65 (80.2%) да треба рекреативно, а 2 (2.5%) да није потребно да се баве спортом. Из треће групе питања видимо да су студенти у великом броју мишљења да треба да се баве спортом, за разлику од одговора који су дали на питање да ли се баве спортом.

Табела 3. Трећа година (N=81)

Да ли сте се бавили спортом?	Ф	%	Да ли се бавите спортом?	Ф	%	Да ли је потребно да се студент будући васпитач бави спортом?	Ф	%
Активно	37	45.7	Активно	6	7.4	Активно	14	17.3
Рекреативно	26	32.1	Рекреативно	33	40.7	Рекреативно	65	80.2
Нисам се бавио/ла спортом	18	22.2	Не бавим се спортом	42	51.9	Није потребно	2	2.5

У Табели 4. приказани су резултати анкете студената све три године. У првој групи питања: *Да ли сте се бавили спортом?* активно се бавио 101 (44.3%), рекреативно 80 (35.1%), није се бавило спортом 47 (20.6%). У другој групи питања: *Да ли се бавите спортом?* активно се бави 18 (7.9%), што је много мање него пре студија, рекреативно 88 (38.6%), нешто више него пре студија, не бави се спортом 122 (53.5%), што је много више него пре студија. У трећој групи питања: *Да ли је потребно да се студент будући васпитач бави спортом?* 43 (18.9%) су мишљења да треба активно, 178 (78.0%) да треба рекреативно, а 7 (3.0%) да није потребно да се бави спортом. Већина студената је мишљења да студент, будући васпитач, треба да се бави спортом.

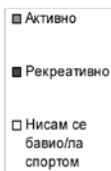
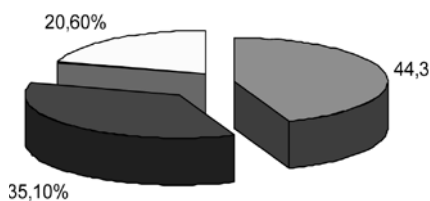
Табела 4. Студенти све три године (N=228)

Да ли сте се бавили спортом?	Ф	%	Да ли се бавите спортом?	Ф	%	Да ли је потребно да се студент будући васпитач бави спортом?	Ф	%
Активно	101	44.3	Активно	18	7.9	Активно	43	18.9
Рекреативно	80	35.1	Рекреативно	88	38.6	Рекреативно	178	78.0
Нисам се бавио/ла спортом	47	20.6	Не бавим се спортом	122	53.5	Није потребно	7	3.0

На сликама 1. и 2. приказан је процентуални однос одговора на питања, студената све три године: *Да ли сте се бавили спортом?* и *Да ли се бавите спортом?*

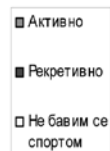
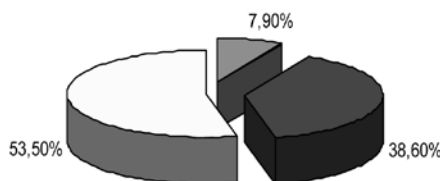
Слика 1.

Да ли сте се бавили спортом?

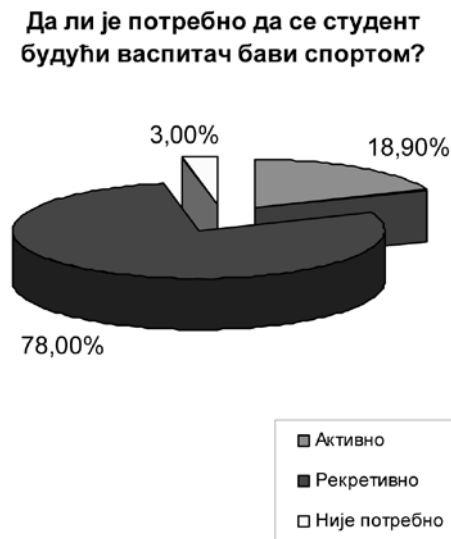


Слика 2.

Да ли се бавите спортом?



Слика 3. представља процентулани приказ одговора на питање: *Да ли је потребно да се студент, будући васпитач, бави спортом?*



Закључна разматрања

Да би могао своје знање, умеће, навике и способности да пренесе на децу, студент мора сам те способности и да поседује. Да би их поседовао, студент мора континуирано, плански и систематски да вежба. Међутим, из података добијених анализом резултата анкете, може се закључити, да су се студенти више бавили спортом пре студија него за време студија, да је више студената, који се не баве спортом, него оних који се баве и да је тај број већи за време студија него пре студија. Иако се већи број студената не бави спортом, имају позитиван став о томе да студент, будући васпитач, треба да се бави спортом. То нам говори да студенти правилно схватају потребу, значај и улогу физичке активности за свој будући позив, да без тога неће бити потпуно компетентни да реализују План и програм Физичког васпитања деце предшколског узраста. На институцијама образовно-васпитног система је да нађу начин да мотивишу студенте да се баве спортом за време студија, кроз редовне и ваннаставне активности. То би код студента створило трајну навику и потребу за физичким вежбањем, коју би даље пренели на децу и тиме остварили један од главних задатака и циљева Физичког и здравственог васпитања код деце предшколског узраста.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, B., Burke, E., Perl, B. (2000). *Fitness za sve*. Zagreb: Gopal.
- Бала, Г. (1991). *Развој моторичког понашања деце*. Нови Сад: Кинесис.
- Берар, М. (2002). *Моторичке активности предшколског детета*. Кикинда: ВШОБ.
- Вомпа, Т. О. (2005). *Cjelokupni trening za mlade pobjednike*. Zagreb: Gopal.
- Gavim, L. M., Dowshen, A. S., Izenberg, N. (2007). *Dijete u formi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Џинових-Којић, Д. (2002). *Физичко васпитање предшколског детета*. Београд: Самостално издање аутора.
- Стефановић, В. (1988). *Педагогија физичке културе*. Београд: ИРО „Научна књига“.
- Sharkey, J. B., Gaskill, E. S. (2008). *Вежбање и здравље*. Београ: Дата статус. Завод за здравствену заштиту студената. Београд. Анализа систематских прегледа студената 1. и 3. године, школске 2006/07. С мреже преузето 26. 4. 2011, с адресе <http://www.studpol.rs/dokumenta/sistematski/WS-06-07.pps>
- Zavod za zdravstvenu zaštitu studenata Novi Sad*. Међународни дан физичке активности, манифестација „Кретанјем до здравља“ 10. 5. 2010. год. С мреже преузето 28. 4. 2011, с адресе <http://www.zzzzsns.co.rs>

Zoran Mijić**Angela Mesaroš Živkov****PHYSICAL ACTIVITY OF STUDENTS AS A PRECONDITION OF GOOD COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS*****Summary***

For a student, a future teacher, to be able to teach it is necessary they are first well taught, motorically educated, professionally oriented, with continuous habits of doing sports and other forms of physical exercise. In order to realize the goals and tasks of physical education planned for pre-school children, future teachers have to go through all the practical and theoretical tasks themselves, whether these tasks are imposed to them in school or during their free time. This means that a student must exercise daily so as to increase and maintain their physical abilities, to master the basic techniques of most sports which could be used with pre-school children.

The purpose of this article is to determine how much students used to do sports (in this case, sport is a synonym for any kind of physical exercise) before college, how much they practice while in college and what they think about the future teachers' need for doing sports.

The research sample were students of all the three years of Teacher's Training College in Kikinda (N=228). The research technique used in this particular case was a survey, and the technique instrument was a questionnaire consisting of three groups of questions, 9 in total. The following results were collected: All three years N=228: *Have you ever practiced sports?* actively 101 (44,3%),

recreationally 80 (35,1%), I have never done sports 47 (20,6%). *Do you currently practice sports?* actively 18 (7.9%), recreationally 88 (38.6%), I do not practice sports 122 (53.5%). *Is practicing sports necessary for a future teacher?* actively 43 (18.9%), recreationally 178 (78.0%), It is not necessary 7 (3.0%). The results collected in all the three years separately are represented in Tables 1, 2 and 3 and are given in the article.

From the data obtained by the analysis of the survey results, it can be concluded that the students used to practice sports more before they started college than while at college, that there are more students who do not practice sports than those who do and that this number is also larger when it comes to the period before starting college than while at college. Although a significant number of students do not engage in physical activity, they have a positive attitude about whether a student, a future teacher, should practice sports. The results of the survey show that students do understand the need, the importance and the role of physical exercise for their future profession, and the fact that without it they will not be fully competent to realize the plan and the curriculum of the physical education of pre-school children.

Key words: students, sports, physical exercise, competence.

Дијана Брусин*

Предшколска установа „Пава Сударски“,
Нови Бечеј

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЈА И ДИФЕРЕНЦИЈАЦИЈА ЛИКОВНИХ АКТИВНОСТИ У ПРЕДШКОЛСКОЈ УСТАНОВИ

САЖЕТАК: Најосетљивији и најбурнији период развоја сваког човека је предшколско доба. Из потребе савременог друштва за креативним људима, васпитно-образовни рад се у предшколским установама осавремењује. Фаворизују се индивидуалне потребе и предиспозиције сваког детета, те се активности индивидуализују и диференцирају. У раду се презентује експериментални модел рада у методици ликовних активности, као и интерпретација емпиријске провере утицаја диференцираних ликовних активности на подстицаје и развој ликовних, креативних и изражајних способности деце предшколског узраста.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: ликовна методика, индивидуализација, диференцијација, модел рада.

Имајући у виду значај осавремењивања васпитно-образовног рада у предшколској установи, определили смо се за тему рада: Индивидуализација и диференцијација ликовних активности у предшколској установи.

Предшколско доба је „златно доба“ дечјег стваралаштва. То је период живота сваког човека када је развој најбржи и када се стварају потенцијали за каснија учења. Тада се јавља креативност, а њено испољавање је спонтано, без предрасуда и стега. Дете ликовно ствара да би комуницирало са спољним светом, без терета да се његов ликовни израз мора допасти одраслом посматрачу. Индивидуализацијом и диференцијацијом ликовних активности у предшколској установи постигли смо, што ћемо потврдити емпиријским делом рада, развој дечје креативности и стваралаштва, те је ликовни израз детета достигао виши ниво.

Савремене ликовне активности морају бити актуелне и комплексне у смислу подстицаја из околине. Школски систем образовања даје већи значај конвергентном мишљењу, на насупрот њему, систем

*dijanabrusin@gmail.com

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

образовања у предшколској установи има простора да код деце развија дивергентно мишљење, те је и то разлог што је ликовни израз деце у предшколском добу креативнији од ликовног израза деце школског узраста.

Ликовне активности су садржајно веома комплексне. Примарне су у развоју предшколског детета, јер развијају креативност која је нужна савременом човеку. Ликовним активностима се развија деčја надареност, естетска осетљивост и критичност. Деçји ликовни радови су искрени, једноставни, спонтани без покушаја додворавања одраслима. Дете се ликовно изражава да би показало шта га занима, забавља и окружује. Васпитач води дете путем задовољства, од овладавања моториком до креативности, подржавајући га и охрабрујући га. Важно је да васпитач сачува индивидуалност сваког детета у васпитној групи, да уочи његов потенцијал и негује креативност. Важно је неговати деçју чулну осетљивост за ликовне појаве и способност деце да у свом окружењу примене естетско-ликовна мерила.

Индивидуализација учења је подешавање учења према индивидуалним могућностима сваког детета понаособ, које се обавља путем индивидуализованих активности, где се за свако дете одређују садржаји, темпо, облик, метода и средство за рад. Индивидуализоване активности су активности по мери детета.

Јоксимовић (2003) сматра да постоје три етапе индивидуализованог рада које смо адаптирали на предшколски узраст деце:

А) Прва фаза или припремна фаза (планирање и припрема) у којој васпитач на основу посматрања одређује циљеве рада и средства. Тачно се утврђује моменат када деца самостално раде, а када им је неопходна помоћ одраслог.

Б) Друга фаза или оперативна фаза (реализација) у којој се планирано реализује на унапред одређен начин рада.

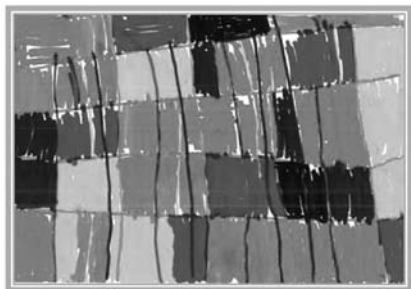
В) Трећа фаза или фаза верификације (сагледавање постигнутих резултата). Евалуацијом васпитач објективно и критички процењује ефикасност укупног рада и утврђује постигнућа, или евентуалне пропусте и на основу тога се планира даљи рад, те је то последња фаза једног циклуса, а прва фаза наредног.

По Д. Савићу (1998) групе се формирају узимајући у обзир карактеристике ученика, у нашем случају ћемо применити на предшколски узраст деце: група талентованих где сврставамо изнадпросечну децу која најбрже напредују, код којих је изражена самосталност и оригиналност у раду; група бољих где сврставамо децу која имају креативне и ликовне способности, те лако решавају ликовне проблеме; група просечних где сврставамо децу која имају просечне

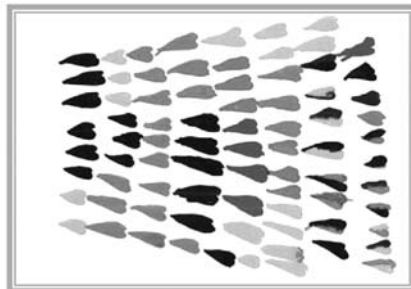
ликовне способности, те постижу просечне резултате; група деце са сметњама у развоју и то су деца која су ликовно слабо способна, незаинтересована и постижу слабе резултате.

Поштујући дечје потребе и важности развоја, истраживањем смо потврдили предност индивидуализованих и диференцираних ликовних активности у односу на традиционални модел реализације истих. Истраживање је трајало од 1. марта до 30. септембра (реализацију није омео летњи период, јер су биле обухваћене васпитне групе целодневног боравка). Укључено је било 50 деце 2004. годишта (25 у експерименталној групи и 25 у контролној групи) и два васпитача. Проблем истраживања се базирао на дилеми како осмислити ликовне активности које би ефикасно деловале на развијање ликовног израза деце. Понудили смо индивидуализовани и диференцирани модел рада као начин да се активности осавремене. Предмет истраживања је подизање квалитета ликовних активности у предшколској установи на виши ниво. Циљ истраживања је осавремењивање ликовних активности у предшколској установи, индивидуализацијом и диференцијацијом истих и потврда да се таквом организацијом ликовних активности постижу већи резултати у педагошкој пракси. Хипотезом истраживања потврдили смо претпоставку да се применом индивидуализованог и диференцираног модела рада у ликовним активностима постижу код деце бољи резултати у развоју ликовног израза у односу на резултате који се постижу применом традиционалног модела рада у ликовним активностима. Резултатима истраживања потврдили смо и подхипотезе да се савременим моделом рада развија ликовна креативност деце (оригиналност, маштовитост, флуентност и редифиниција) и ликовне способности (декоративна осетљивост, осећај за линију и композицију).

Критеријуми који су узети за оцењивање теме „Дезен за мамину хаљину“ су: декоративна осетљивост, осетљивост за линију и композиција.

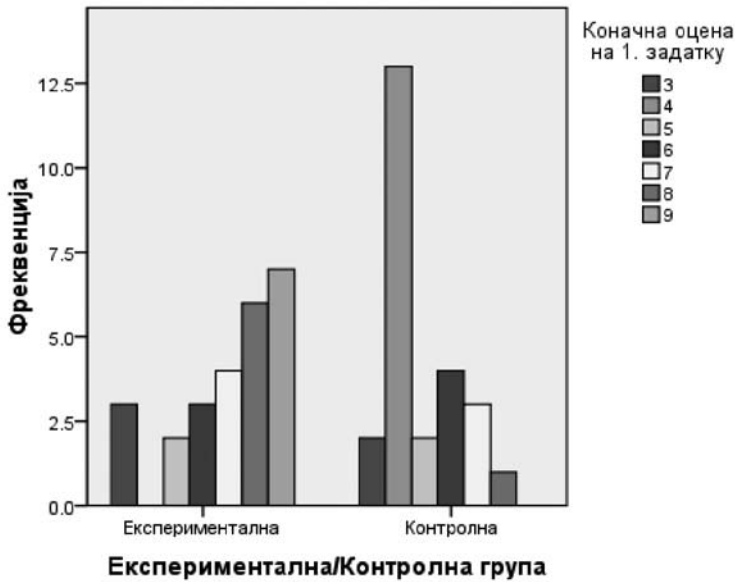


Експериментална група



Контролна група

Графикон бр. 1 – фреквенције коначних скорова на тему „Дезен за мамину хаљину“



Већ се на први поглед може приметити да постоји велика разлика у дистрибуцијама скорова између група испитаника, односно да деца са којом је примењиван експериментални модел рада за своје ликовне радове добијају претежно високе оцене, док деца из контролне групе ни на једном критеријуму не добијају максимални број поена. Овај тренд је такође приметан када поредимо коначне скорове на задату тему.

За оцењивање теме „У циркусу“, узети су следећи критеријуми: оригиналност, маштовитост и композиција.

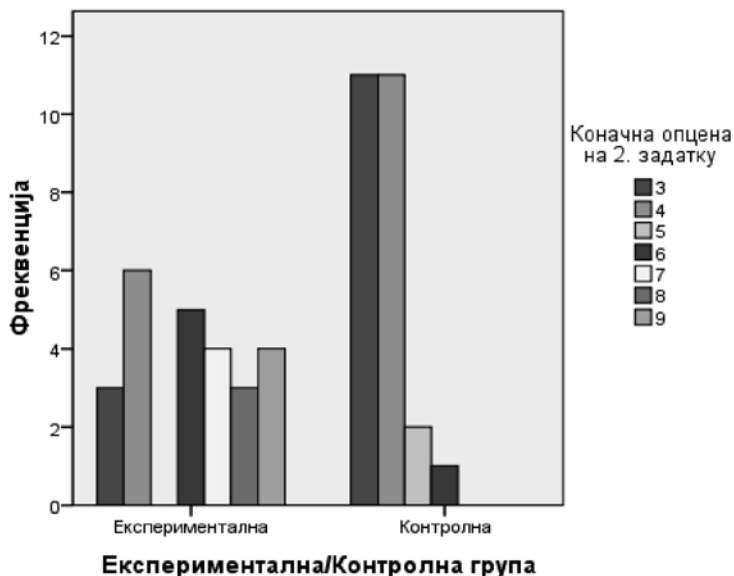


Експериментална група



Контролна група

Графикон бр. 2 – фреквенција коначних скорова на тему „У циркусу”

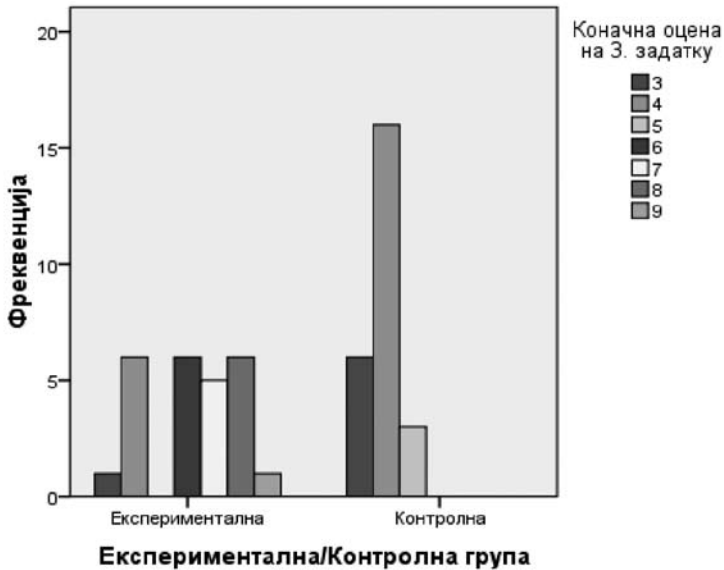


Овде такође примећујемо бољи успех експерименталне групе, без изузетака. Такође, видимо да ниједно дете из контролне групе ни по једном критеријуму не добија више од 6 бодова, док је тај број бодова за експерименталну групу у нивоу просека.

За оцењивање теме „Ја у огледалу“, користили смо критеријуме: рedefиниција, флуентност и композиција.



Графикон бр. 3 – фреквенција коначних скорова на тему „Ја у огледалу”



Као што је и очекивано и на овом задатку се експериментална група показала јачом и то је у овом случају можда најевидентније. Наиме, осим по критеријуму композиције, деца из контролне групе не добијају више од 5 бодова за своје цртеже, док појединци из експерименталне групе добијају максималан број бодова.

Да бисмо добили јаснију слику групних разлика у постигнућу на ликовним задацима, даље смо се користили аритметичком средином и стандардним одступањем резултата на сваком од критеријума за целу групу. За сваку групу смо одредили максимум и минимум бодова које су деца остварила својим ликовним радовима. Тако смо добили могућност да поредимо постигнућа ових двеју група у циљу потврде хипотезе о ефектима експерименталне процедуре индивидуализованог и диференцираног модела ликовног рада са овом децом. Добијени резултати говоре да експериментална група постиже боље резултате на сваком аспекту ликовног рада који смо оцењивали, како по аритметичким срединама тако и по апсолутном максимуму бодова које су деца из контролне групе добила за своје ликовне радове. Чини се да је први задатак био лакши, па се отуда појављује већи максимални број бодова код појединаца у контролној групи. У остала два задатка, ниједно дете из контролне групе не добија више од 6 бодова, односно

на два критеријума на задатку „Ја у огледалу“ 5 бодова. Чини се да је управо овај задатак био и најзахтевнији.

T – тест је послужио да одговоримо на питање да ли су добијене разлике у аритметичким срединама случајне. Ниво значајности мањи од 0.05 сугерише да разлике у аритметичким срединама међу групама нису случајно генерисане, односно да постоје стварне разлике међу њима. Закључујемо да је на сваком критеријуму експериментална група статистички значајно боља од контролне групе, чак и на строжем нивоу значајности од 0.01.

Резултати статистичке обраде снажно указују на позитиван ефекат експерименталног модела ликовног рада са децом. Не само да деца из експерименталне групе конзистентно добијају веће оцене за своје ликовне радове, већ и на задацима који се показују као тежи, деца из контролне групе постижу високе (појединци и максималне) резултате. С обзиром на то да су деца из експерименталне групе по сваком критеријуму продукovala квалитетније ликовне радове од деце из контролне групе, можемо са сигурношћу да тврдимо да је експериментални метод рада стимулативно утицао на развој ликовног израза и тако потврдимо како основну истраживачку хипотезу, тако и друге две подхипотезе.

Наше истраживање је само мали пројекат који за собом повлачи многа питања која се могу поставити у вези са индивидуализацијом и диференцијацијом ликовних активности. Будуће истраживање би могло да иде у смеру откривања даровите деце и њихова идентификација у предшколском периоду, улога предшколске установе у идентификацији даровите деце и рад са њима, улога породице у одрастању даровитог детета.

Индивидуализоване и диференциране ликовне активности захтевају ангажовање васпитача који мора добро да програмира и реализује планиране циљеве и задатке. Дете и васпитач су равноправни партнери у реализацији ликовних активности. Васпитач пружа подршку и даје подстицаје детету и на тај начин обезбеђује развој дечјег ликовног стваралаштва.

ЛИТЕРАТУРА

Ђорђевић, Б. (1993). „Индивидуализација циљева и задатака у васпитно-образовном раду”. *Настава и васпитање*. Београд: Савез педагошких друштава републике Србије, бр. 1-2: 14-30.

Ђорђевић, Б. (1997). „Диференцијација васпитања и образовања са посебним освртом на даровите ученике”. *Педагошка стварност*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, бр. 1-2: 17-31.

- Ђорђевић, Б. (2008). „Креативност и имагинација деце и младих“. *Педагошка стварност*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине, бр. 1-2: 5-13.
- Ђурић, Ђ. (1997). „Индивидуалне разлике међу ученицима – основа за диференцијацију наставе“, у: *Особине ученика и модели диференциране наставе – чиниоци ефикасности основног образовања I*, (приредио Ђорђе Ђурић). Сомбор: Учитељски факултет: 37-45.
- Јоксимовић, А. (2003). „Индивидуализовани приступ ученику – темељ савремене наставе“. *Настава и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије, бр. 4: 397-409.
- Каменов, Е. (2009). „Европске димензије у образовању васпитача“. *Наше стварање*. Алексинац, бр. 8: 6-16.
- Карлаварис, Б. (1961). *Моје дете и ликовно васпитање*. Београд: Народна књига.
- Карлаварис, Б. (1969). *Ликовно васпитање. Приручник за наставнике основне школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Карлаварис, Б., Крагуљац, М. (1970). *Естетско процењивање у основној школи*. Београд: Уметничка академија.
- Марјановић, А. (1965). *Развој дечијег стваралаштва*. Београд.
- Негру, А. (2001). *Методика наставе ликовне културе*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача.
- Савић, Д. (1997). „Откривање талентованих ученика у настави ликовне културе и рад са њима“. *Норма*. Сомбор: Учитељски факултет, бр. 1-2: 147-154.
- Цолић, В. (2007). „Стваралаштво у дејем вртићу“. *Настава и васпитање*. Београд: Педагошко друштво Србије, бр. 3: 329-337.

Dijana Brusin

INDIVIDUALIZATION AND DIFFERENTIATION OF ART ACTIVITIES IN PRESCHOOL INSTITUTION

Summary

The most sensitive and the most turbulent period of every person's development is preschool age. Since the modern society needs creative individuals, educational work in preschool institutions is constantly modernized. It now favors individual needs and predispositions of every child, which then causes individualization and differentiation of all the activities. This article presents an experimental working model used in classes of Methodic of Art. The author had empirically tested how differentiated art activities influence the encouragement and development of artistic, creative and expressive abilities of preschool children and gave an interpretation of the results obtained.

Key words: methodic of art, individualization, differentiation, working model

Милана Дураковић*
Кикинда

ИНТЕРПРЕТАЦИЈА УМЕТНИЧКЕ БАЈКЕ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА (ПЕРО – ГРИМ – АНДЕРСЕН)¹

САЖЕТАК: На темељу изворне, народне бајке временом се формирала уметничка бајка. Пратећи историју настанка уметничке бајке, закључујемо да се она у почетку врло мало разликује од народне. Многи бајкописци, попут Шарла Пероа, браће Грим и Ханса Кристијана Андерсена, допринели су да се уметничка бајка осамостали и развије као посебан жанр у књижевности. Са педагошког, односно васпитног полазишта, значај присуства бајке у периоду одрастања огледа се на многим пољима, као што је подстицај маште, што даље води ка креативности, преузимању иницијативе, предузимљивости, емпатији. Тумачењем бајке са психолошке основе, где наилазимо на бројна тумачења психолога и психоаналитичара по питању симбола у бајкама, закључујемо да се дете путем бајке ослобађа фрустрација, односно, да бајке имају терапеутско дејство. Приликом упознавања деце са дужим књижевним текстом – бајком, треба пронаћи одговарајући метод како би се дете најлакше упознало са садржајем бајке, како би је најлакше разумело и усвојило. Различити креативни модели за стваралачки приступ интерпретацији уметничке бајке у предшколским установама, допринеће бољем разумевању текста бајке и доношењу самосталних судова деце о ликовима у бајци, као и децјој самосталној карактеризацији ликова у њој, с обзиром на то да је неспутана машта основа креативних способности сваког појединца.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: бајка, дете, васпитач, стваралаштво, креативност.

1. Увод

Бајка као књижевна врста јесте незаобилазни део детињства сваког појединца. Са психолошког аспекта, њен значај у периоду одрастања је скоро незаменљив. Међутим, са педагошког, односно, васпитног полазишта, значај ове књижевне врсте огледа се на многим пољима (подстицај маште води ка креативности, преузимању иницијативе, предузимљивости, емпатији...).

Приликом упознавања деце са дужим књижевним текстом, као што је бајка, неопходно је да она самостално донесу закључке

* dmilana@live.com

¹ Рад представља скраћену верзију специјалистичког рада који је одбрањен 6. децембра 2010. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Миланка Маљковић, проф. (ментор), др Тамара Грујић, проф. (коментор) и др Весна Живановић, проф.

приликом карактеризације ликова, што је отежано управо због дужине текста. Због тога је један од задатака овог истраживања истицање метода којим ће се деца најлакше упознавати са садржајем бајке кроз позоришне и луткарске представе, дечје и анимиране филмове, сликовнице и друге облике стваралачког рада. Поред тога, приложени су резултати анкете којом смо приказали колико је бајка заступљена у предшколским установама, који је најчешћи облик стваралачког рада приликом интерпретације уметничке бајке заступљен у раду васпитача, као и податак који се односи на писце чије су бајке највише заступљене у раду са децом предшколског узраста.

Предност за истраживање ауторске бајке у односу на народну бајку, превагнула је услед чињенице да је уметничка бајка по начину приповедања, садржају и догађајима у одређеној мери ближа деци предшколског узраста. У складу са тим истраживање обухвата теоријску основу одређивања бајке као књижевног жанра, а затим и ближе одређивање жанра уметничке бајке, као и постанак бајке кроз време, односно историјат. Рад који нудимо јавности представља скроман допринос настојањима бројних присталица, како теоретичара, тако и практичара, да се на тексту уметничке бајке подстиче развој дечје језичке креативности.

2. Теоријско полазиште у проучавању уметничке бајке

Бајка је књижевни облик чија је основна законитост да се преображава према начелу које превладава у свету читаоца који, читајући је, и одређује тај облик (бајка: према глаголу бајати – речима чарати, *zaubern*, *incanto*) – (Црнковић, 1980: 19). То значи, да говорећи о духовној заокупљености бајком, заправо истичемо наше очекивање онога што би се у свету морало догађати, што значи да су дешавања у бајци распоређена тако да одговарају апсолутном суду о доброти и праведности.

Читајући бајке из различитих делова света, читалац може да препозна јунаке и догађаје, сличне поступке јунака, описе драматичних сцена и путовања јунака, али исто тако, он уочава симболичне, фигуративне и метафоричне поруке бајки одређеног народа, тј. њихову целокупну културу. Опште је познато да постоје супротна мишљења и ставови педагога и других стручњака у вези са утицајем бајке на целокупни развој детета. Неки од њих заузимају негативан став и истичу разлику између реалних научних достигнућа и празноверја и нереалности која се налази у бајкама, занемарујући при том начин на који дете доживљава свет и позитивну улогу маште. Насупрот одбацивању бајке, стоје истраживачи који истичу да је бајка нарочи-

то интересантна деци и да је деца воле. Ново Вуковић сматра да је бајка „најважнија врста у дјечјој литератури. По просјеку умјетничког нивоа, по дужини временског периода у ком се дјеца за њу интересују и по интензитету тог интересовања са њом се не може упоредити ниједна књижевна врста; уз то бајка је, на извјестан начин, одувijek припадала свијету дјетињства, па и онда кад, формално узето, дјечје књижевности није било“ (Вуковић, 1996: 162).

Свет бајке и реални свет се апсолутно прожимају. Они нису у нескладу који би их довео до конфликта. Ако је бајка по неким теоријама лоша по дете, јер не подржава објективност реалног света, насупротив њој постоје теорије да она подстиче машту и настоји да код детета креира самостално доношење исправних судова и закључака, али изнад свега омогућава успешно разрешавање унутрашњих конфликта.

2.1. Бајка кроз време – настанак уметничке бајке

Прве бајке настале су хиљадама година уназад. Преношене су са колена на колена у границама једне земље, али и међу различитим земљама, уз потребна прилагођавања, што значи да је тешко утврдити њихово изворно порекло. Бајке браће Грим, као и оне које је написао Шарл Перо, јесу уметничке бајке јер су ови писци, удаљавајући се од народне бајке, дали сопствене прераде које су већ постојећим бајкама дале сасвим другачији уметнички тон, а често и смисао. Браћа Грим су међу првима били сакупљачи народних усмених бајки, које су покушали да запишу и притом сачувају њихова изворна обележја. Међутим, оне су ипак у писаном облику претрпеле одређене измене – стилске и литерарне, како би биле прихватљивије и популарније. Када се нешто касније почело са истраживањима, дошло се до невероватних открића и изненађења на том пољу. Потпуно истоветни мотиви сачињавали су садржај бајки код разних народа, различитих предела у различитом добу. Тако се у бајкама различитих народа уочавају слични или исти мотиви, функције јунака, композиција описа или структура бајке, али ипак сваки писац је, у зависности од својих способности и времена у ком је живео, градио сопствене светове чудесности и стварао симболични језик бајке.

Што се тиче развоја бајке, од народне ка уметничкој, на првом месту се истиче француски писац Шарл Перо који је пружио прерађену и дотерану бајку, прилагођену салонима у доба класике. Затим, немачки писци, браћа Грим, у периоду романтизма бајку враћају народним изворима уз ублажавање грубих мотива и прилагођавајући је млађим узрастима. Након романтизма и појавом Ханса Кристијана

Андерсена, данског писца, уметничка бајка је почела потпуно да се удаљава од народне, формирајући тако сасвим самосталан књижевни жанр. У складу са тим, јасно је да ауторска бајка носи трагове веровања, митова и легенди народа коме припада.

Будући да се уметничка бајка развила из народне, она у себи и даље носи њене основне језичке, стилске, тематске и композиционе особине. Писци су у своје бајке уносили особине свог језика и стила, свој лични печат и обележја. Тако уметничка бајка поред језичко-стилских особина писаца, носи и карактеристике поднебља у коме је настала.

Циљ уметничке бајке је да се задовоље естетске потребе слушалаца, као и да слушаоци или читаоци забораве на свет у ком живе, доживљавајући илузије које им бајка нуди. Приповедање за децу у први план ставља етичка, а у други естетска начела. Циљ етичких начела је да читаоце и слушаоце уведу у просторе добра и зла без додатних алтернативних модела, а естетских да развије смисао за лепо. Од ауторске бајке се, у књижевности за децу, очекује уметничка вредност, при чему су маштовитост и лепота наратије оно што је издваја од других књижевних врста.

2.2. Уметничка бајка у књижевности за децу

Својом структуром и начином представљања живота, бајка је одувек привлачила пажњу деце, која у свету маште и фантастике најпотпуније остварују своје идеје и жеље, стварајући илузију о постојању чудесних јунака имагинарних светова. Радња бајке се дешава у свету у коме су чаролије природне, а магија правило. Због тога је битно да су приликом интерпретације бајке и приповедача и слушалаца – читалаца, свесни њене измаштаности (због које се не инсистира на идентификацији на нивоу појединачних и општих ликова, већ првенствено на нивоу идеја и етичких принципа).

Уметничке бајке имају педагошку димензију која је у функцији остваривања и откривања животног смисла и дубљих значења бајке. Оне садрже одређене поруке које их чине погодним за васпитавање деце јер се путем њих, кроз занимљиве приче, преносе низови утврђених принципа по којима функционише заједница. Односи између основних начела целокупног људског постојања (породичне и партнерске љубави, одрастања, стасавања и старења, правде и правичности као водила кроз живот, помагања ближњима као и непознатима којима је помоћ потребна), кориговани су правилима које поставља друштво (поштовање, својина). Усвајање правила живљења кроз бајке јесте свеопшти облик процеса социјализације детета, а тај процес

је неопходан за даљи опстанак заједнице, током којег се деца уче стрпљивости и поступности у раду и остварењу циљева, као и бољим и исправнијим особинама за разлику од напраситости и отимања.

Деци су бајке посебно блиске, јер сама бајка одише оптимизмом. Она дарује детету самопоуздање и поручује да добро побеђује зло, да је саосећање и милосрђе јаче од нечовештва. Упозорења у бајци су прикривена, али јасна. Чак и ако дете поверује у оно о чему се прича у бајци, оно ће касније током интелектуалног развоја и под утицајем других сазнања, изградити трезвен поглед на свет, а бајку ће памтити као чаролију из детињства, игру и фантазију.

3. Тумачење уметничке бајке са психолошке основе

Бајке се обраћају истовремено свим нивоима људске личности, и комуницирају на начин који допире и до дечјег ума, као и до ума рационалне, одрасле особе. Оне преносе важне поруке свесном, али и несвесном делу ума и делују на више нивоа: од функције огледала, када читалац препознаје свој унутрашњи конфликт или проблем у садржају текста, преко функције модела када читалац у тексту назире начин решења свог унутрашњег конфликта, до функције текста као противконцепта. Терапија уз помоћ интерпретације уметничке бајке може да се примењује у индивидуалној, или у групној терапији, а показала се једнако успешном код особа свих старосних узраста.

Уметничке бајке можемо да анализирамо према садржају и значењу (као историјске документе који објашњавају прастаре обичаје), или применом психолошке анализе према Фројду и Јунгу. Најзначајније психоаналитичке студије у психолошким интерпретацијама бајки су оне које су дали Сигмунд Фројд и Карл Густав Јунг.

Сигмунд Фројд, психијатар и оснивач психоаналитичке школе у психологији, је својим индивидуално-психолошким и психопатолошким тумачењем дао значајно, али једнострано тумачење уметничке бајке које је инспирисало његове следбенике. Фројд и многи други психоаналитичари су у бајци видели, на првом месту, израз потиснутих инфантилних и инцестуалних жеља. Међутим, швајцарски психолог и психоаналитичар Карл Густав Јунг бајку је препознао као складиште архетипова (исконских слика) које долазе из колективног несвесног, психичког слоја заједничког свим народима и временима. Он говори о симболичком индивидуалном процесу, јер је пут који дете треба да пређе до самоостварења или самоиспуњења дуг и неизвештан, за разлику од јунака бајке којима то редовно полази за руком. У складу са тим, бајке су за Јунга нека врста унутрашњег путовања и савладавања кризе појединца на путу ка индивидуализацији.

Бруно Бетелхајм, психолог, у бајкама је видео начин да деца схвате смисао живота, да обогате свој унутрашњи живот и да пронађу привремене и трајне начине како да реше своје проблеме. Дакле, деца приликом рецепције бајке желе да осете јаке емоције, да доживе занимљиву радњу, да реше проблем који их мучи и да освоје заслужену награду након идентификације са својим јунаком или јунакињом. Бруно Бетелхајм истиче да бајка има велики значај за развој психичког живота детета, јер се путем размишљања, распоређивања и маштања о појединим елементима бајке, садржај несвесног уклапа у свесне фантазије. На тај начин, несвесно не угрожава психички живот детета.

Владета Јеротић, психијатар и књижевник, истиче да се разумевање бајке одвија на интуитивној равни која омогућава да се укине граница која дели одрасле и децу. Он сматра да бајке услед тога откривају лично несвесно и показују садржаје који су обично дубоко скривени. Делотворност бајке долази до изражаја оног момента када започиње активно емоционално идентификовање са догађајима јунака и тада се буди сопствена прошлост која подстиче елементарну вољу за животом, прилагођавање свету и оно најпотребније – осећање сигурности у свету догађаја. Јеротић истиче да сваки човек повремено осећа потребу за оваквим светом чаролија, маште, светом чудеса и ликова из снова, у који може да смести сопствене конфликте, жеље, надања и потезу за заштитом.

3.1. Утицај порука и мотива на децје схватање света

У бајкама и причама за децу, налази се грађа која одговара несвесним притисцима кроз које дете пролази, а она се постепено уклапа у свесне фантазије и постаје доступна дететовом уму. Многи верују да детету треба приказати само свесну реалност или пријатне слике које испуњавају жеље, односно да дете треба да буде изложено само свесној страни ствари. Разлог томе је тај што постоји веома проширено одбијање да се деци дозволи да сазнају како велики део онога што је лоше у животу потиче од саме човекове природе. Међутим, тумачења бајки одраслих, ма колико могу да буду тачна, лишвавају дете прилике да осети како је самостално схватило извештај смисао. Иако родитељи и васпитачи не могу поуздано да знају у ком ће узрасту одређена бајка бити значајна за дете, оно ће одраслом ставити до знања која бајка га је највише заинтересовала тако што ће тражити да се чешће прича. Уколико је судбина јунака у бајци сличнија његовој позицији, то је дете више одушевљено, док промена идентификације омогућава де-

тету да једну исту бајку у различитим периодима живота схвати на начин који му највише одговара.

Поруке и поуке којима су проткане бајке које је написао Шарл Перо биле су упућене како деци, тако и дамама у салонима. Перо путем бајки поручује да у животу треба бити добронамеран и упоран на путу до остварења сопствених циљева. Он истиче значај лепог опхођења према другима, као и спремност да се другима помогне у невољи, а при томе је посебан акценат на истицању вредности лепе речи, која некада може да буде највећа помоћ. Путем порука и поука које се изводе из његових бајки, Перо осуђује лакомисленост, претерану и непотребну радозналост, охолост и надменост. Он такође показује да зло не може да прође некажњено.

Ликови у бајкама браће Грим детету пружају могућност идентификације, а самим тим и многобројне могућности за разрешавање унутрашњих конфликта у периоду детињства. Главни ликови у њиховим бајкама, поред позитивних особина, имају и специфично схватање света – они су наивни, добронамерни, лаковерни, радознали. Њихово схватање света и односа међу људима у бајкама веома је слично дечјем схватању света у реалном животу. У складу са тим, јасно је да је понашање и размишљање главних јунака детету блиско и разумљиво. Анализирајући неке од најпознатијих бајки браће Грим, уочавамо неколико кључних ситуација које се углавном понављају, а путем којих долази до идентификације детета са главним ликом и разрешавања унутрашњих конфликта (када јунак оствари свој циљ). Под тим кључним ситуацијама подразумевамо дететову потребу за самосталношћу и независношћу, сналажење у непознатим ситуацијама, разрешавање конфликта између браће и сестара, исправљање неправде и губитак осећаја беспомоћности.

За Андерсена је стварност извор бајки. У његовим бајкама добро и правда превладава над злим, а људске врлине и мане су веома јасно описане, као и разлике између доброг и лошег понашања. Андерсен је проширио тематику уметничке бајке дајући јој лични печат. Показао је како у бајци могу да се надограде народни мотиви, а да се истовремено изгради оригинална обрада и сасвим другачија верзија бајке. Он је унео много нових елемената у своје бајке, а народне мотиве је ублажио умањивши грубости које су садржале и проширио их сопственим описима. Мотиви у Андерсеновим бајкама приказани су тако да у највећој могућој мери осликавају и објашњавају реалан живот и односе у њему. Међутим, њихова највећа вредност је у томе што пружају поруке у којима је истакнут значај саосећања и љубави

према ближњима, као и значај храбрости и суочавања са страховима и проблемима у различитим животним ситуацијама.

4. Припрема васпитача и деце за стваралачку интерпретацију уметничке бајке

Будући да је стваралаштво производ мисаоне способности (интелекта), у зависности од мисаоне структуре личности, оно може да се испољи, или да остане задржано унутар личности. Поред тога, стваралаштво се води унутрашњим мотивима и потиче од саме активности и особе која се бави и управља њоме, а опире се спољашњем утицају, туђем укусу и шаблонима, јер га то нарушава. У карактеристике креативног стваралаштва убрајамо: флуентност, што подразумева способност стварања идеја и претпоставки; флексибилност, што подразумева еластичност мишљења, способност брзог и лаког прелажења са једне идеје на другу; оригиналност, односно способност индивидуе да запази нешто што други нису у стању, да пронађе решења која се разликују од уобичајених поступака; неукалупљеност, под којом се подразумева отвореност за нова искуства; проницљивост, односно способност одвајања онога што је у једном проблему специфично; дивергентно мишљење, односно прилажење једном проблему из више аспеката, што значи да није усмерено у једном правцу, него има разгранат ток; интелектуална иницијатива, што значи продужавање мисаоне делатности преко граница које одређују практичне потребе.

Неопходно је да васпитачи организују активности које ће допринети развоју свих особина креативне личности детета и које ће у већој мери развијати продуктивне способности, у односу на репродуктивне. Уколико се више утиче на развој продуктивних способности, деца ће више трагати за одговорима, односно решењима и на тај начин ће развијати самосталност, као и индивидуалност. Дакле, улога стваралаштва и креативности у дечјем развоју је у томе што тежи развоју целокупне личности, јер дете негује сопствени естетски сензибилитет (осећај), такође, оно кроз креативне активности стиче богата и разноврсна чулна искуства, оплемењује своје емоције и изграђује трајну потребу за стваралачким деловањем. Најбољи начин за упознавање личности детета је управо посматрањем и праћењем процеса стваралачког изражавања. Због тога је веома важно да креирамо ситуације у којима ће се дете само сналазити и на тај начин стицати нова искуства. Захваљујући таквом опхођењу према детету, оно има прилику да боље упозна своје могућности и да

створи позитивну слику о себи. Уметничка бајка подстиче машту, емоционални и мисаони свет детета и развија у њему вредности слободе и самосталног стваралаштва. При томе, ослобађа га свих стега које би током даљег развоја могле да представљају сметњу у формирању комплетне индивидуалне и слободне личности.

Жанр ауторске бајке међу савременим критичарима књижевности за децу изазива велику заинтересованост. Проблем који се неминовно намеће јесте интерпретација уметничке бајке на начин који подстиче развој креативности и индивидуалног стваралаштва у раду са децом предшколског узраста. Избор аутора, уочавање утицаја, као и рецепције њихових дела, покреће и низ других питања која треба објаснити. Нека од тих питања су: који би аутори могли да буду репрезентовани, ком временском периоду припадају, колики је утицај народне бајке на ауторску, шта је ново у ауторским бајкама савременијих писаца у односу на бајке ранијих времена, а шта различито у односу на народне бајке које деца теже разумеју, а самим тим и интерпретирају.

Деца разликују свет бајки од стварног света, а комуникацијски чин приповедања, читања и слушања је у том процесу веома битан. То је стваралачко-комуникацијски чин који ће резултирати памћењем. Приликом интерпретације бајке, васпитачи треба да утврде ниво рецепције бајки, затим колико деца познају ликове из одређене бајке, да ли могу на основу описа да препознају одређени лик из бајке, и у складу са тим, да ли знају који ликови имају добре, а који лоше особине и да ли се слажу са њиховим понашањем према појединцу и свету. У складу са тим, можемо да закључимо да рецепција бајке зависи од неколико фактора: од детета, затим, од посредника – родитеља или васпитача, и од комуникацијске ситуације. Теоретичар Миливој Солар истиче да бајке деци уопште не треба тумачити, јер она науче да их разумеју током упорног приповедања које захтева и пажљиво слушање. Ту долази до изражаја значај начина интерпретације бајке. Добро је познато да су васпитачи који уносе више примера или различитих гледишта у своје приповедање, далеко успешнији од других који само нижу чињенице.

4.1. Рецепција уметничке бајке и развој језичког стваралаштва

Смисао коришћења дела дечје књижевности је у томе да деца дело разумеју, усвоје и касније користе у свом изражавању, јер књижевни текст детету пружа доживљај који може успешно да се користи као подстицај даљег језичког стваралаштва.

Утицај успешне рецепције уметничке бајке на развој дечјег говора огледа се у следећем: дете усваја граматички исправан говор; код детета се подстиче способност изражавања према стандардима књижевног и граматички правилног говора; развија се способност препричавања прво краћег, а затим и дужег текста; развија се способност повезаног причања у ком се тачно описују ликови и њихове особине, појаве и предмети из околине; дете усваја различите облике и технике говорног изражавања; подстиче се способност слушања, разумевања, доживљавања и памћења оног што се прича или чита; развија се способност запажања и доживљавања звучности, ритмичности и сликовитости поетског говора, као и његово разумевање; подстиче се трајно интересовање детета за књижевно стваралаштво; развија се способност елементарног уочавања карактеристика јунака одређеног уметничког дела и вредновање њихових поступака. Поред наведеног, код деце предшколског узраста се приликом усвајања текста бајке подстиче правилна артикулација појединих гласова, увежбава се изговор речи у складу са нормама књижевног језика, усавршава дикција, развија се правилан темпо и интонација говора, развија се способност комуницирања, подстиче се изражајност дечјег говора, развија култура говорне комуникације и подстиче се способност активног учествовања деце у разговорима усмереним ка појединим темама.

Приликом стваралачке обраде бајке, као и код других усмерених активности, неопходно је да се рад са децом претвори у откривање – где је дете субјекат, а не у присилно учење – где је дете објекат. Основна правила, на која треба обратити пажњу када је у питању коришћење бајке (било које врсте по садржају и по форми), у предшколској установи јесте: избор бајке, припрема васпитача и деце за интерпретацију бајке и општи методички поступци у њиховом коришћењу. На разумевање књижевног дела утиче: превелика количина информација тј. дужина бајке, као и њен садржај, уколико превазилази дететово знање, односно ниво интелектуалног и емоционалног развоја; лоша интерпретација васпитача или недовољна припремљеност васпитача за усмерену активност (на пример, механичко читање бајке), као и неприпремљеност деце за ту активност (деца се упознају са темом одређеног текста претходних дана, или у току истог дана кроз слободне, или усмерене активности из других области, тј. у корелацији са другим областима), представља препреку за успешну рецепцију уметничке бајке, што даље може довести до њене отежане интерпретације. У суштини, проблем при рецепцији уметничке бајке код деце предшколског узраста представља неусаглашеност и

неподударање одређеног текста са дечјим начином мишљења и процењивања, што васпитач, детаљном припремом као и припремом деце, треба да уклони и превазиђе.

5. Стваралачки приступ интерпретацији уметничке бајке са децом предшколског узраста

Стваралачки приступ за интерпретацију уметничке бајке и креативан рад у предшколским установама обухвата отвореност ка доношењу судова и тумачењу текста бајке сваког детета понаособ. Када је у питању креативан рад у вртићу, потребно је децу да подстичемо и навикавамо на активно и самостално учествовање у раду. Неопходно је створити услове да дечја активност буде стваралачка, јер ћемо на тај начин развијати дечју радозналост, слободу у исказивању, отвореност за нове идеје, подстицати толеранцију према другима и неговати индивидуалност и посебност сваког детета.

Приповедање је древна уметност премештања догађаја у језик, речи, слике и звукове уз импровизације и измишљања. Добри приповедачи комбинују елементе различитих вештина и користе модерне, традиционалне, изворне или историјске материјале. Неки васпитачи током свог рада вештину приповедања развију до нивоа уметности, уз укључење физичких покрета, вокала и визуализације односно стварања унутрашњих слика, подстицања маште и емоционалних одговора деце у групи.

Да би се деца упознала са текстом бајке, потребно је претходно планирати (одабрати и припремити) радно-игровна средства, открити и проучити могућности које текст пружа за реализацију планираних васпитно-образовних садржаја, потребно је да се васпитач темељно припреми, што значи да савлада текст бајке до те мере да га скоро зна напамет. „Садржај текста казујемо гласно, јасно, изражајно, течно, тачно, уз правилну интонацију, добру дикцију, правећи одговарајуће потребне и умерене покрете и гестикулације, користећи потребан ритам и темпо казивања, уз одмерено паузирање (паузе и полупаузе), правилно истичући акценат речи, реченица и појединих делова садржаја, истичући право и пренесено значење речи (што смо већ истумачили у уводном делу активности и у припремању деце за ову усмерену), са потребним застајкивањем ради активирања деце да нам у нечему вербално помогну (тамо где се то може и када затреба)“ (Матић, 1986: 102). Тек тада рад на интерпретацији уметничке бајке тече спонтано и деца се заиста играју подстакнута садржајем текста и истовремено га успешно усвајају.

6. Методологија истраживања у педагошком васпитању

Тема: Заступљеност ауторске бајке у раду са децом предшколског узраста

Путем реализације овог истраживања приказани су оквирни резултати који показују колика је заступљеност ауторске бајке као књижевног жанра у раду са децом предшколског узраста, у односу на друге књижевне жанрове, као и у односу на народну бајку у предшколским установама на територији општине Кикинда. Теоријска основа на којој се базира ово истраживање пружа велики број тема које би представиле интересантне и корисне податке за даљи рад васпитача и стручних сарадника, међутим, важно је напоменути да ова тема представља основно полазиште када је у питању рад на интерпретацији ауторске бајке са децом предшколског узраста. Истраживање заступљености бајке у односу на песму, басну, драмски текст, загонетке и друге књижевне жанрове, пружа представу у коликој мери је бајка заступљена у раду са децом предшколског узраста, али поред тога и о томе колико су заступљени други књижевни жанрови, као и у којој мери. У досадашњем искуству, нисмо дошли до закључка у коликој мери је ауторска бајка заступљена у предшколским установама, као ни који су најзаступљенији облици стваралачког рада када је у питању интерпретација уметничке бајке. Поред тога, сматрамо да је ова тема од изузетног значаја за васпитаче, јер је веома битно да васпитач има у виду колико и у којој мери бајка, као књижевни жанр, одговара деци у одређеном узрасту, односно, која су интересовања групе са којом ради, а даље томе може да прилагоди и напогоднији начин интерпретације одређеног књижевног текста како би у што већој мери повећао ниво заинтересованости деце и мотивисао их за самосталан стваралачки рад.

6.1. Интерпретација и анализа добијених резултата

Када је у питању стваралачка интерпретација ауторске бајке у раду са децом предшколског узраста, спроведено је анкетаирање о томе колико је уопште бајка заступљена у предшколској установи и у којој мери је заступљена у односу на друге књижевне жанрове. Затим, да ли је више заступљена народна или ауторска бајка, који је најзаступљенији облик стваралачког рада приликом интерпретације ауторске бајке, као и који писци бајки су најприсутнији у предшколским установама. Анкетирано је тридесет васпитача, а што се тиче питања, она су комбинована: три питања су затвореног типа (са понуђеним одговорима), а једно питање је отвореног типа (без понуђеног одговора). Важно је напоменути да су код питања затвореног типа васпита-

чи могли да одаберу један или више понуђених одговора, у складу са мишљењем које имају.

На основу одговора васпитача на питање: *Које књижевне жанрове најчешће користите у раду са децом?*, добијени су резултати који показују да се најчешће користи песма (26%), затим бајка (21%), драмски текст (19%), басна (17%), приповетка (8%), загонетка (8%), а најмање су заступљене брзалице (1%).

На друго питање које гласи: *Да ли су у предшколској установи више заступљене народне или ауторске бајке?*, добијени резултати показују да су у нешто већој мери заступљене ауторске бајке (55%), у односу на народне бајке (45%).

На основу одговора добијених на питање: *Који облик стваралачког рада најчешће користите приликом интерпретације ауторске бајке?*, добијени су следећи резултати: драматизација бајке (32%), препричавање бајке уз увођење нових ликова (25%), промена краја бајке (9%), позориште сенки (9%), драматизација уз помоћ гињол лутака (9%), креирање неких делова бајке уз увођење нових догађаја (7%), промена тока бајке (7%), замена места ликова у бајци (2%).

На питање: *Бајке којих писаца су највише заступљене у раду са децом предшколског узраста?*, васпитачи су дали одговоре на основу којих долазимо до резултата да су најзаступљеније бајке Ханса Кристијана Андерсена (35%), затим бајке Десанке Максимовић (26%), браће Грим (18%), Гроздане Олујић (12%) и Бранка Ћопића (9%).

Анализирајући добијене резултате можемо да закључимо да васпитачи у раду са децом најчешће користе песме и бајке, да су ауторске бајке нешто заступљеније у односу на народне бајке, као и да су најчешћи облици стваралачког рада приликом интерпретације уметничке бајке драматизација бајке, препричавање бајке уз увођење нових ликова и промена краја бајке. Путем овог истраживања показано је да бајке заузимају веома високо место на скали књижевних жанрова који се реализују у предшколским установама. Васпитачи су попуњавањем упитника дали одговоре који показују њихова мишљења и ставове колико и због чега је бајка заступљена у толикој мери у раду са децом – деца је интересантна, лако је усвајају и интерпретирају, пружа широке могућности за рад у корелацији са другим областима и омогућава много начина за различите стваралачке активности деце.

7. Закључак

Бајка је повезана са свим аспектима личности детета и помаже му да развија интелект и разјасни сопствена осећања. Будући да у бајкама постоји строга поларизација на добро и зло, можемо да

кажемо да је њен садржај у складу са знањима које дете већ поседује, као и његовим емоционалним преокупацијама, тако да у складу са тим закључујемо да се васпитни значај бајке огледа у томе што она детету конкретно представља предности моралног понашања. Својим садржајима, заплетима и расплетима бајке су заправо сам живот наслућен изнутра. Осим што задовољавају дечју потребу за чаролијом, оне имају и педагошки карактер, јер бајке (као и митови) нуде све замисливе моделе људског понашања, па дете кроз бајку може искусити испуњење жеље, победу над свим супарницима, уништавање непријатеља и након тешких тренутака страха, неизвесности и борбе за коначну срећу. Бајке се симболички повезују са сновима и сањарењем на јави и истовремено се обраћају и нашем свесном и нашем несвесном. Иако су догађаји у бајкама често необични и крајње невероватни, увек су приказани као обични, као нешто што би могло да се догоди било коме од нас. Због тога дете бајку доживљава као истиниту. Оно кроз бајку добија психолошку поуку да се сваки песимизам на крају претвара у оптимизам, као и да у сваки хаос може да се уведе ред. Бајка развија дететову машту и изграђује у њему веру да је могућ бег из опасних ситуација, опоравак од тешкоћа и коначна утеха. Поред тога, дете путем бајке доживљава све оно што су народи хиљадама година уназад мислили о свету, упознаје начин на који су они представљали силе које владају светом, као и односе у друштву, оно што су људи желели и за чим су тежили.

Стога, закључујемо да је у периоду детињства присуство бајке веома значајно, с обзиром на то да је бајка књижевна врста са којом се деца најраније сусрећу, која прати њихово одрастање прилично дуго и оставља најјаче трагове.

ЛИТЕРАТУРА

- Андерсен, Х. К. (1987). *Вилиње брдо и друге бајке*. Загреб.
- Андерсен, Х. К. (1991). *Палчица – избор из Андерсенових бајки*. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Андерсен, Х. К. (1997). *Ружно паче – избор Андерсенових бајки*. Нови Сад: Инг.
- Андерсен, Х. К. (2004). *Бајке*. Београд: Аутуријум.
- Грим. (1982). *Снежана*. Загреб: Наша дјеца.
- Грим. (1984). *Палчић*. Љубљана: Југореклам.
- Грим. (1991). *Трећи царев син – избор из бајки*. Нови Сад: Завод за издавање уџбеника.
- Грим. (1997). *Трнова Ружица*. Нови Сад: Школска књига.
- Перо, Шарл. (2005). *Изабране бајке*. Београд.
- Бетелхајм, Б. (1979). *Значење бајки*. (превео Бруно Вучићевић). Београд: Просвета.

- Бошковић-Стули, М. (1971). „Свијет бајке и дијете“. *Умјетност и дијете*. бр.19-20. Загреб.
- Бошковић-Стули, М. (1978). *Приче из давнине и усмена књижевност*. Београд.
- Бошковић-Стули, М. (1983). *Усмена књижевност некад и данас*. Београд: Просвета.
- Вуковић, Н. (1996). *Увод у књижевност за дјецу и омладину*. Подгорица: Унирекс.
- Дабетић, З. Мајкић, К. и Николић, Д. (2009). *Приручник за васпитаче: развој говора – збирка активности за рад у припремној групи*. Нови Сад.
- Дотлић, Љ. и Каменов, Е. (1996). *Књижевност у децем вртићу*. Нови Сад: Змајеве дечје игре.
- Ђурић, В. (1977). *Антологија народних приповедака*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. VI допуњено издање. Нови Сад: Змај.
- Јолес, А. (1978). *Једноставни облици*. (превод Владимир Бити). Загреб: Студентски центар Свеучилишта у Загребу.
- Карацић, В. С. (1928). *Српске народне приповетке*. (за штампу спремио Миливоје М. Башић). Београд: Државна штампарија Краљевине Срба, Хрвата и Словенаца.
- Латковић, В. (1982). *Народна књижевност I*. Београд: Научна књига.
- Лити, М. (1994). *Европска народна бајка*. (аутор поговора Жарко Требјешанин). Београд: Орбис.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Матић, Р. (1982). *Методе и облици рада на развоју говора деце од рођења до поласка у школу*. Београд.
- Матић, Р. (1986). *Методе и облици рада на развоју говора деце (до поласка у школу)*. Београд: Нова просвета.
- Миларић, В. (1969). *Дечје језичко стваралаштво*. Нови Сад: Културни центар.
- Миленковић, С. (2007). *Дете и књига*. Сремска Митровица.
- Миловановић, А. (2002). *Српска бајка у драми за децу*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. (2006). *Од бајке до изреке. Обликовање и облици српске усмене прозе*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Петровић, Т. (2005). *Књижевност за децу: теорија*. Сомбор: Учитељски факултет.
- Проп, В. *Морфологија бајке*. Београд: Просвета.
- Радулашки-Филиповић, Т. (1997). *Формалистичко и структуралистичко тумачење бајке*. Београд: САНУ.
- Речник књижевних термина*. (1992). Београд: Нолит.
- Самарџија, С. (2005). *Антологија народних бајки*. Београд: Политика – Народна књига.
- Смиљковић, С. (1999). *Ауторска бајка*. Врање.

- Таргаља, Г. (2000). *Теорија књижевности*. Београд.
- Хрњица, С. (1990). *Општа психологија са психологијом личности – уводна предавања*. (VI прерађено издање). Београд: Научна књига.
- Црнковић, М. (1980). *Дјечја књижевност – приручник за студенте педагошких академија и наставнике*. (VI издање). Загреб: Школска књига.
- Чуковски, К. *Од друге до пете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Charles, Perrault. *The Fairies*. <<http://www.pitt.edu/~dash/perrault05.html>> 10. 4. 2010.

Milana Duraković

INTERPRETING A FAIRYTALE AS AN ACTIVITY FOR PRESCHOOL CHILDREN (PERO, GRIMM, ANDERSEN)

Summary

Fairy tale as a literary genre originated from the original, folk fairy tale. If we follow the history of origins of fairy tale as a literary genre, we can conclude that, at first, it did not differ much from the folk version. Numerous fairy tale writers, such as C. Pero, brothers Grimm, and Hans Christian Andersen, have contributed to the fairy tale to become independent and develop into a specific literary genre. From the pedagogical or educational point of view, the presence of fairy tales in childhood is important in numerous ways: it actuates imagination which then leads to creativity, taking initiative, engagement, empathy. Psychologists and psychoanalysts have also studied fairy tale, and we can find numerous analyses of the notion of symbol in fairy tales, so we can conclude that a child uses a fairy tale to free themselves from frustration, meaning that, in a word, fairy tales have therapeutic effect. When introducing children to a longer literary text – a fairy tale, we should try and find a suitable method so that children can get familiar with the contents of the tale in the easiest way possible and easily understand and acquire them. Different models for a creative approach to the interpretation of a fairy tale in kindergarten shall enable children to better understand the text of a fairy tale and form independent judgements of its characters, since unrestrained imagination is the foundation of everyone's creative abilities.

Key words: fairy tale, child, teacher, creativity.

Невена Петровић*

ПУ „11. април“, Нови Београд

СТАВОВИ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА ПРЕМА ДЕЦИ СА ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКИМ ПОРЕМЕЋАЈИМА¹

САЖЕТАК: У овом раду дат је приказ истраживања о ставовима учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима. Истраживање је урађено на узорку од 100 испитаника, 54 учитеља и 46 васпитача, на подручју Београда и Зрењанина. Циљ истраживања је био да се на основу упитника затвореног типа, који је конструисала ауторка, утврде ставови учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима. Основни метод је неекспериментални, анкетно истраживање на узорку.

Резултати истраживања су показали да учитељи и васпитачи имају позитиван став и да су отворени за сарадњу са децом са говорно-језичким поремећајима, али да им је потребна едукација из ове области.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца са говорно-језичким поремећајима, ставови.

Увод

У уводном делу рада истичу се поједина досадашња истраживања о ставовима учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима. Разматрајући их дошло се до закључка да просветни радници немају позитивне ставове према образовању и интеграцији деце са тешкоћама у развоју говора и језика. Такође, истраживања су показала да су ставови учитеља према инклузији позитивнији, ако су имали праксе у раду са децом која имају говорно-језичке поремећаје, као и додатну едукацију о инклузивном процесу, али мало је оних који су едуковани. Већини недостају квалификације да удовоље захтевима које намеће васпитно-образовна институција. Из наведеног је постављен предмет овог истраживања, који се огледа у томе како помоћи учитељима и васпитачима да нађу адекватно решење у проблему који имају, тј. да се свакодневно едукују уз помоћ стручних људи и на тај начин помогну ученицима и деци у вртићу са говорно-језичким поремећајима. Управо из тог разлога истраживани

* pnevena84@yahoo.com

¹ Рад представља експозе специјалистичког рада који је одбрањен 26. фебруара 2011. године на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, пред комисијом у саставу: др Јелена Мићевић Карановић, проф. (мантор), др Загорка Марков, проф. и др Миланка Маљковић, проф.

су ставови учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима.

Теоријска разматрања

Теоријски део се односи на теоријске поставке од којих се полази у истраживању проблема у овом раду, ставова учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима. Теоријске поставке се огледају у теоријским разматрањима појмовног одређења инклузије, теоријским разматрањима појмовног одређења говора и теоријским разматрањима о ставовима.

Први теоријски део – Инклузивно образовање има за циљ унапређење квалитета образовања у целини и не односи се само на децу ометену у развоју, већ се тиче образовања све деце, дотиче све маргинализоване групе и претендује да оствари промене које воде квалитетнијем образовању и инклузивнијем друштву.

Други теоријски део – „Комуникација је камен на који се ослањају сви типови социјалних активности. Уколико је ослонац настабилан биће неуспешни и сви остали аспекти, као што су међуљудски односи, учење и понашање у складу са социјалним нормама“ (Lasey, Ounry, 1998, према Сретенов, 2008).

Када су у питању деца, узрасно адекватно усвајање језика и говора даје могућност детету да се игра, усваја појмове и да буде укључено у социјалну интеракцију са својим вршњацима. Деца која лакше комуницирају, лакше успостављају социјалне односе и омиљена су међу децом.

Проблеми у овој зони развоја чине интеракцију тешком, а дететова немогућност да се игра и комуницира са другом децом временом га изолује и обично води ка дубљим тешкоћама на социјалном, емоционалном и плану укупног развоја.

Трећи 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.

Истраживачки део

У истраживачком делу наведени су циљеви истраживања и основни метод који је неекспериментални, анкетно истраживање на

узорку. Први циљ истраживања је да се утврди социјална дистанца учитеља и васпитача за рад са децом са говорно-језичким поремећајима. Други циљ је да се испита спремност за даљом едукацијом учитеља и васпитача за рад са децом са говорно-језичким поремећајима. Трећи циљ је да се истражи стечено знање/предрасуде учитеља и васпитача за рад са децом са говорно-језичким поремећајима.

Инструмент који смо користили је Упитник о ставовима учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима. 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 и васпитачи из седам зрењанинских школа и шест београдских вртића. Узорак је пригодан и чине га 54 учитеља и 46 васпитача. Испитаницима је дата инструкција у циљу што боље мотивације и квалитета одговора. Истраживање је обављено у мају 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 две групе.

1. анализа резултата добијених X^2 тестом и коефицијентом контингенције све три групе ајтема према варијаблама које испитују: социјалну дистанцу, оспособљеност (знање/предрасуде) учитеља и васпитача за рад са децом са говорно-језичким поремећајима као и њихову спремност за едукацију;

2. резултати и анализа резултата добијених на основу утврђивања статистичке значајности разлика применом X^2 теста и степена повезаности између посматраних обележја применом коефицијента контингенције.

Добијене вредности су изражене у фреквенцијама и процентима, а резултати приказани табеларно.

Разматрајући *први правац* истраживања, анализа резултата добијених X^2 тестом и коефицијентом контингенције све три групе ајтема према варијаблама које испитују социјалну дистанцу, васпитачи прихватају децу са говорно-језичким поремећајима, спремни су да раде са децом, да организују честе индивидуалне састанке, да подстичу комуникацију са другом децом, за разлику од учитеља где су видљиве разлике. Већина учитеља не ради индивидуално са децом са говорно-

језичким поремећајима, али подстичу њихово вербално изражавање и обраћају се јасно деци, док родитељске састанке не одржавају често и не стимулишу децу у комуникацији са вршњацима.

Што се тиче оспособљености (знање/предрасуде) васпитача позитивно се изјашњавају о деци са посебним потребама да треба да похађају вртић. Већина сматра да није довољно стручно оспособљена за рад са децом која имају говорно-језичких поремећаја.

Васпитачи немају подршку стручне службе. Већина васпитача нема искуства у раду са децом са говорно-језичким поремећајима. Већина има добру сарадњу са родитељима. Такође, већина сматра да је потребно организовати радионице са родитељима. Већина васпитача сматра да се деца са говорно-језичким поремећајима спорије социјализују, за разлику од деце типичне популације.

Као и васпитачи, и учитељи сматрају да нису довољно стручни за рад са децом која имају говорно-језичких поремећаја. Имају подршку стручне службе (педагога, психолога) када су у питању деца са говорно-језичким поремећајима. Учитељи немају искуства за рад са децом са говорно-језичким поремећајима. Такође, немају подршку родитеља ради успешнијег напредовања њихове деце. Већина учитеља сматра да дете са говорно-језичким поремећајима треба да похађа редовну школу. Учитељи сматрају да у школи треба да се организују радионице са родитељима деце са говорно-језичким поремећајима. Већина учитеља сматра да се деца са говорно-језичким поремећајима спорије социјализују, за разлику од деце типичне популације.

Спремност васпитача да се едукују и стручно усавршавају за рад са децом са говорно-језичким поремећајима је позитивна, док већина њих није имала прилике да посећује семинаре. Већи број васпитача има жељу да се едукује и прошири свој знања за рад са децом са говорно-језичким поремећајима. Код учитеља је ситуација иста, нису имали довољно прилике за стручним оспособљавањем. Такође су спремни да се стручно усавршавају и едукују.

Разматрајући *други правац* истраживања, анализа резултата добијених на основу утврђивања статистичке повезаности између ставова учитеља и васпитача кроз димензију социјалне дистанце, кроз потврдно давање одговора није статистички значајан на нивоима статистичке значајности, а кроз одрично давање одговора упоређивањем података X^2 је већи од граничне вредности те постоји значајна статистичка разлика. Што се тиче оспособљености (знања/предрасуде) васпитача и учитеља, кроз потврдан одговор упоређивањем података X^2 који је мањи од ограничене вредности, не постоји статистички

значајна разлика. Кроз одрично давање одговора, такође није статистички значајан. Спремност учитеља да се едукују за рад са децом са говорно-језичким поремећајима, кроз потврдно давање одговора χ^2 је значајан, што значи да је тачност посматраних података између 95% и 99%. Давање одричног одговора упоређивањем података χ^2 је већи од граничне вредности, не постоји значајна статистичка разлика.

Разматрајући истраживања везана за ставове учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима у београдским и зрењанинским школама и вртићима, закључујемо да учитељи и васпитачи имају генерално позитиван став и да прихватају децу са говорно-језичким поремећајима.

Дискусија

У раду се протежу два правца. *Први правац* је анализа резултата добијених χ^2 тестом и коефицијентом контигенције све три групе ајтема према варијаблама које испитују. *Други правац* је анализа резултата добијених на основу утврђивања статистичке повезаности између ставова учитеља и васпитача.

ПРВИ ПРАВАЦ

Анализа резултата добијених χ^2 тестом и коефицијентом контигенције све три групе ајтема према варијаблама које испитују *социјалну дистанцу*, васпитачи прихватају децу са говорно-језичким поремећајима (60,86%), добијени $\chi^2 \square 1,086$ није статистички значајан. Спремни су да раде са децом (65,22%), добијени $\chi^2 \square 2,13$ није статистички значајан. Такође организују честе индивидуалне састанке (73,91%), добијени $\chi^2 \square 5,260$ је статистички значајан. Подстичу комуникацију са другом децом (82,60%), добијени $\chi^2 \square 5,260$ је статистички значајан, за разлику од учитеља где су видљиве разлике. Већина учитеља не ради индивидуално са децом са говорно-језичким поремећајима (55,56%), добијени $\chi^2 \square 0,333$ није статистички значајан. Подстичу њихово вербално изражавање (53,70%), добијени $\chi^2 \square 0,148$ није статистички значајан. Обраћају се јасно деци (61,11%), добијени $\chi^2 \square 1,333$ није статистички значајан. Учитељи родитељске састанке не одржавају често (59,26%), добијени $\chi^2 \square 0,925$ није статистички значајан. Не стимулишу децу у комуникацији са вршњацима (51,85%), добијени $\chi^2 \square 0,037$ није статистички значајан.

Што се тиче оспособљености (знање/предрасуде) васпитача, позитивно се изјашњавају о деци са посебним потребама да треба да похађају вртић (60,87), добијени $\chi^2 \square 1,086$ није статистички значајан.

Већина сматра да није довољно стручно оспособљено за рад са децом која имају говорно-језичких поремећаја (96,96%), добијени $\chi^2 = 12,565$ је статистички значајан. Васпитачи немају подршку стручне службе (54,35%), добијени $\chi^2 = 1,173$ није статистички значајан. Већина васпитача нема искуства у раду са децом са говорно-језичким поремећајима (60,87%), добијени $\chi^2 = 1,086$ није статистички значајан. Већина има добру сарадњу са родитељима (65,21%), добијени $\chi^2 = 2,130$ није статистички значајан. Васпитачи сматрају да деца са говорно-језичким поремећајима треба да похађају вртић (73,91%), добијени $\chi^2 = 5,260$ је статистички значајан. Затим, да се организују радионице са родитељима (86,96%), добијени $\chi^2 = 12,565$ је статистички значајан. Већина васпитача сматра да се деца са говорно-језичким поремећајима спорије социјализују, за разлику од деце типичне популације (67,39%), добијени $\chi^2 = 2,782$ није статистички значајан. Као и васпитачи и учитељи сматрају да нису довољно стручни за рад са децом која имају говорно-језичких поремећаја (74,07%), добијени $\chi^2 = 6,259$ је статистички значајан. Имају подршку стручне службе (педагога, психолога) када су у питању деца са говорно-језичким поремећајима (51,85%), добијени $\chi^2 = 0,037$ није статистички значајан. Учитељи немају искуства за рад са децом са говорно-језичким поремећајима (64,82%), добијени $\chi^2 = 2,370$ није статистички значајан. Такође, немају подршку родитеља ради успешнијег напредовања њихове деце (57,41%), добијени $\chi^2 = 0,592$ није статистички значајан. Већина учитеља сматра да дете са говорно-језичким поремећајима треба да похађа редовну школу (57,41%), добијени $\chi^2 = 0,147$ није статистички значајан. У већем проценту (88,88%) учитељи сматрају да у школи треба да се организују радионице са родитељима деце са говорно-језичким поремећајима, а добијени $\chi^2 = 16,333$ је изнад граничних вредности. Већина учитеља сматра да се деца са говорно-језичким поремећајима спорије социјализују за разлику од деце типичне популације (51,85%), добијени $\chi^2 = 0,037$ није статистички значајан.

Спремност васпитача да се *едукују и стручно усавршавају* за рад са децом са говорно-језичким поремећајима је позитивна, док већина њих није имала прилике да посећује семинаре (89,13%), добијени $\chi^2 = 14,827$ је статистички значајан. Већи број васпитача има жељу да се едукује и прошири свој знања за рад са децом са говорно-језичким поремећајима (89,13%), добијени $\chi^2 = 14,827$ је статистички значајан. Код учитеља је ситуација иста, нису имали довољно прилике за стручним оспособљавањем (62,96%), добијени $\chi^2 = 1,814$ није статистички значајан. Такође су спремни да се стручно усавршавају и едукују (81,48%), добијени $\chi^2 = 12,517$ је статистички значајан.

ДРУГИ ПРАВАЦ

Анализа резултата добијених на основу утврђивања статистичке повезаности између ставова учитеља и васпитача кроз димензију социјалне дистанце, кроз потврдно давање одговора није статистички значајан на нивоима статистичке значајности, а кроз одрично давање одговора упоређивањем података X^2 је већи од граничне вредности, те постоји значајна статистичка разлика. Што се тиче оспособљености (знања/предрасуде) васпитача и учитеља, кроз потврдан одговор упоређивањем података X^2 који је мањи од ограничене вредности, не постоји статистички значајна разлика. Кроз одрично давање одговора, такође није статистички значајан. Спремност учитеља да се едукују за рад са децом са говорно-језичким поремећајима, кроз потврдно давање одговора X^2 је значајан, што значи да је тачност посматраних података између 95% и 99%. Давање одричног одговора упоређивањем података X^2 је већи од граничне вредности, не постоји значајна статистичка разлика.

Закључак

У овом раду испитивани су ставови васпитача и учитеља према деци са говорно-језичким поремећајима. Разматрајући истраживања везана за ставове учитеља и васпитача према деци са говорно-језичким поремећајима у београдским и зрењанинским школама и вртићима, закључујемо да учитељи и васпитачи имају генерално позитиван став и да прихватају децу са говорно-језичким поремећајима, за разлику од Станчића (1982) и његових сарадника, који су вршили истраживање и добили неповољне резултате према образовању и интеграцији деце са тешкоћама у развоју говора и језика.

Можемо закључити да у највећем проценту међу испитаницима мушког пола су учитељи 56,66%, док је највећи проценат испитаника женског пола међу васпитачима 47,15%. Старосна структура је следећа: посматрајући године старости од 21-30 година, васпитачи су у већем проценту 86,67%, од 31-40 година старости учитељи су у већем проценту 57,14%, у распону од 41-50 година старости учитељи предњаче са 59,45%, а од 51-60 година старости заступљени су само учитељи са 100,00%, док васпитача испитаника у овој години старости није било.

Већина учитеља и васпитача имају високу стручну спрему. Можемо закључити да учитељи и васпитачи желе да се едукују и раде на додатном оспособљавању за рад са децом говорно-језичког поремећаја.

Остварен је циљ истраживања, а ставови учитеља и васпитача позитивни су према деци са говорно-језичким поремећајима. Даља истраживања требало би усмерити на обуку учитеља и васпитача. Било би интересантно истражити како је то и у земљама нашег окружења.

ЛИТЕРАТУРА

- Даниелс, Е. и Стафорд, К. (2001). *Интеграција деце са посебним потребам*. Београд: Центар за интерактивну педагогију.
- Дорота, Н. (2009). *Кранофацијални говорни поремећаји*. Београд: Завод за психофизичке поремећаје и говорну патологију проф. др Цветко Брајовић.
- Јовановић-Симић, Н. и Голубовић, С. (2002). *Развој језичких способности код деце са језичким поремећајима*. Београд: Желнид.
- Марковић, М. (2007). *Рана стимулација и превенција гворорно-језичких поремећаја*. Београд: ДН Центар.
- Пејовић, М. (2007). *Инклузија ученика са тешкоћама у развоју у редовне основне школе*. Београд: Save the Children.
- Радовановић, Д. (2008). *У сусрет инклузији*. Београд: Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Издавачки центар (ЦИДД).
- Радоман, В. (2003). *Психологија језика и језичких поремећај*. Београд: Дефектолошки факултет.
- Рот, Н. (1994). *Основи социјалне психологије*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Сретенев, Д. (2008). *Креирање инклузивног вртића*. Београд: Центар за примењену психологију.
- Хрњица, С. (1991). *Ометено дете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. и сар. (2007). *Школа по мери детета*. Београд: Save the Children UK, Програм за Србију.
- Шекспир, Р. (1979). *Психологија ометених у развоју*. Београд: Нолит.

Nevena Petrović

CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS AND THE ATTITUDES OF SCHOOL AND KINDERGARTEN TEACHERS TOWARDS THEM

Summary

This research article deals with attitudes of school and kindergarten teachers towards children with speech disorders. The research described here was done on the sample of 100 respondents, 54 school teachers and 46 kindergarten teachers, in Belgrade and in Zrenjanin. The goal of the research was to find out what the attitudes of teachers are through a closed questionnaire constructed by the author. The basic method was non-experimental – a survey on a sample. The research results show that both school and kindergarten teachers have positive attitudes and are open to cooperation with children suffering from speech disorders, but they all need to be further educated on this matter.

Key words: children suffering from speech disorders, attitudes.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Маја Стефановић*

ПУ „11. април”, Нови Београд

Јасна Матаруга

ПУ „11. април”, Нови Београд

Наташа Радојевић

ПУ „11. април”, Нови Београд

ВАСПИТАЧ НОВОГ ВРЕМЕНА

САЖЕТАК: Иако су вртићи настали из потребе за сигурним збрињавањем деце запослених родитеља, савремени вртић је превазишао ову функцију и постао едукативни центар за целу породицу и друштво. Овим радом подржава се „васпитач“ као носилац захтевне, сложене предшколске делатности и образовања уопште.

Веома важне теме које прате савремено друштво, а самим тим и предшколство, су: а) доживотно образовање, б) инклузија и в) маркетинг у предшколству.

Улагање у побољшање квалитета и ефикасног знања и вештина васпитних радника у предшколству, има за циљ, пре свега, поштовање најбољег интереса детета. Постављањем темеља писмености, еколошке свести, учењем и развијањем мотивације управљања самим собом, негујемо савремене генерације деце, али и васпитача и одраслих.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: целоживотно образовање, инклузија, маркетинг у предшколству, најбољи интерес детета.

Оснаживање потенцијала, знања, способности професионалаца из предшколства, представља важан циљ за делатност и друштво. Вртићи представљају прву васпитно-образовну институцију и за дете и за родитеље, и као такав, вртић поставља темељ и за даље успешно школовање. Иако је настао из потребе за збрињавањем деце док родитељи раде, савремени вртић је превазишао ову функцију и постао едукативни центар за целу породицу и друштво. Овим пројектом подржава се „васпитач“ као носилац захтевне, сложене предшколске делатности и образовања уопште и оснажује се у складу са захтевима савременог друштва.

Кроз пројектне активности подржавају се професионалне и стваралачке способности и јача лична креативност сваког појединца

* rukovodioci@11april-nbgd.edu.rs

Рад је презентован на Методичким данима „Компетенције васпитача за друштво знања“, 28. 5. 2011. године, на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди.

– реализатора васпитно-образовног рада у вртићу. Веома важне теме које прате савремено друштво, а самим тим и предшколство, као његова битна карика, су: целоживотно образовање, инклузија и маркетинг у предшколству. Ове теме су окосница пројекта и кроз њихову интерактивну размену, кроз тематске састанке и радионице, учесници проширују видике, употпуњују знања, оснажују способности, али и подстичу савремене токове у предшколству.

Пројектним активностима обухваћени су сви учесници васпитно-образовног процеса у предшколској делатности – васпитачи, медицинске сестре, стручни сарадници, помоћници директора и директори предшколских установа. Циљ пројекта је оснаживање улоге васпитних радника у складу са савременим друштвеним тенденцијама, као и јачање предшколске делатности уопште.

Поред свих васпитно-образовних задатака који проистичу из законских регулатива и програмских докумената предшколске установе, захтеви који се неформално стављају пред васпитача, обухватају три области које су уско испреплетане: 1. доживотно образовање васпитача, 2. инклузија и интеграција као саставни део свих сегмената васпитно-образовног рада, 3. маркетинг у предшколству.

Активности у пројекту

Пројектне активности чине предавања, интерактивне и креативне радионице. Учесници у пројекту стичу нова знања, јачају сопствене капацитете и оснажују се у професионалном ангажовању – за добробит детета, породице, друштва и професије.

а) Предавања

Доживотно учење – за васпитача је неопходно целоживотно учење са циљем унапређивања знања, вештина и способности унутар личне, грађанске, друштвене и професионалне перспективе, и повезивање свих облика учења у функцији развијања предшколске делатности – формално, неформално образовање, информално образовање, међугенерациско учење.

Маркетинг у предшколству – циљ је повезивање вртића и окружења у узajамне здраве радне везе, које побољшавају продуктивност и квалитет. Маркетинг укључује дизајнирање понуде предшколске установе и вртића како би се испуниле потребе и жеље деце и породице, остварила квалитетна комуникација, информисање, мотивисање и услуживање корисника. Иако вртићи имају стабилан прилив корисника, маркетинг у вртићу је превасходно неопходан ради остваривања добре сарадње са породицом, локалном заједницом и ширим окружењем. Неопходни су маркетиншки канали: брошуре

(информативне, едукативне, рекламне), сајт, часописи, сарадња са медијима, билборди. Маркетинг у предшколству унапређује сарадњу предшлских установа, сарадњу са друштвеном средином и јача се улога предшколства у васпитно-образовном систему и друштву.

Интеграција као стање и инклузија као процес у васпитно-образовној делатности – образовна инклузија је само један аспект опште друштвене инклузије. Оснаживање прихватања основних постулата инклузије, јер: сва деца имају право на образовање и подршку која им је потребан, сва деца имају користи од инклузије, јер је она неопходна компонента квалитетног образовања; сва деца имају право на образовање које ће их припремити на живот у заједници; васпитно-образовни процес који је концепитан према инклузивним циљевима ефикасан је за сву децу.

б) Радионице

У интерактивним и креативним радионицама, учесници пројекта кроз лично искуство и практичну активност, јачају и усвајају знања и способности које су подршка васпитачу савременог друштва. Теме радионица су: Маркетиншки канали у предшколству – Шта, како, зашто – израда маркетиншких стратегија вртића, Креирање различитих облика маркетиншких средстава, Разрада облика маркетинга у предшколству и њихових садржаја; Целоживотно образовање – лична, професионална и друштвена добит – могућности, перспективе и ефекти, лични и професионални развој и стално образовање и могућности примене у савременим начинима организације васпитно-образовног рада у вртићу; Глина – сарадник у инклузији – обука за рад са глином са децом са различитим развојним потребама, Глина као помоћно средство у инклузији; Поподневни облици рада, Укључивање деце која нису уписана у вртиће у активности вртића, Вртић као део шире друштвене заједнице.

Путем радионица сваки учесник има могућност да изрази свој лични и професионални потенцијал и повеже га са савременим захтевима савременог васпитно-образовног процеса.

Ресурси

Уз укључивање едукованих стручњака, и уз практичне активности реализује се континурано стручно усавршавање учесника пројекта – посредних и непосредних учесника васпитно-образовног процеса у вртићу.

За потребе пројекта ангажовано је 12 људи различитих профила: васпитачи, медицинске сестре, психолог, педагог, социјални радник, дефектолог, стручни сарадник за ликовно.

Предшколска установа „11. април“ својим капацитетима како људским, тако и материјалним, располаже свим неопходним ресурсима у својим објектима, располаже потребним бројем стручних кадрова (психолога, социјалних радника, вајара, керамичара) како би се пројекат реализовао у потпуности и тиме одговорио пре свега потребама породице и друштва.

Завршна разматрања

Улагање у побољшање квалитета, ефективност система и знања и вештина васпитних радника у предшколству, има за циљ пре свега поштовање најбољег интереса детета. Модерни циљеви и општи исходи васпитно-образовног процеса у вртићу, подршка су друштву заснованом на знању. Постављањем темеља писмености, еколошке свести, учењем да се учи и развијањем мотивације управљања самим собом, негујемо савремене генерације деце, али и васпитача и одраслих.

Maја Stefanović
Jasna Mataruga
Nataša Radojević

THE MODERN-DAY TEACHER

Summary

Even though kindergartens were originally founded out of the need to provide for children of working parents and keep them safe, the contemporary kindergarten has long overgrown this function and become the educative centre for the whole family and the society. This article intends to support the “teacher” as the carrier of the demanding and complex work done in preschool and other educational institutions.

Some of the significant concepts of the modern society, and of preschool education as its important segment, are: a)lifelong learning, b)inclusion, and c)marketing in preschool education.

Investing in the improvement of the quality and efficiency of skills and knowledge of preschool teachers aims before all to respect the children’s best interests. By setting the grounds of literacy and ecological awareness, by introducing the “learning to learn” concept, and motivating learners to be self-directed, we raise modern generations of children and teachers.

Key words: lifelong education, inclusion, marketing in preschool education, children’s best interests.

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 ВШССОВ* примењује се *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 премаша 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 наводима, 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 2.

Киkinда 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

dr Mihai Radan (Румунија)

dr Mihaela Raducea (Румунија)

Издавач

Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Киkinди

Светосавска 57, 23300 Киkinда

vsov@businter.net

www.vaspitacka.edu.rs

За издавача

др Миланка Маљковић, директор

Превод

Тања Бркљач, мастер

Прелом текста

Сенка Влаховић Филипов

Лектура

др Тамара Грујић

Корице

Мила Меланк

Фотографија на корицама

Владимир Сретеновић

Штампа

„Гармонд“ Ново Милошево

Тираж

300 примерака

Зборник ВШССОВ излази два пута годишње.

Рецензенти

проф. др Радован Грандић
проф. др Раденко Круљ
проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић
проф. др Оливера Васић
проф. др Мирче Берар
проф. др Јован Љуштановић
доц. др Ервин Варга
др Весна Живановић, проф.
др Загорка Марков, проф.
др Тамара Грујић, проф.
др Биљана Мандић, проф.
др Миланка Маљковић, проф.
др Јелена Мићевић Карановић, проф.
др Љиљана Крнета, проф.
мр Мирослава Којић, проф.
мр Милорад Степанов
мр Милош Латиновић

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