

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

1

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2012



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VII број 1.

Кикинда, 2012.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Власта Сучевић</i> ОПШТЕ ОДРЕДНИЦЕ КВАЛИТЕТА У ФУНКЦИЈИ ОДРЕЂЕЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА.....	11
<i>Др Загорка Марков, мр Мирослава Којић, Паулина Самарџић, мастер</i> ПРЕВЕНЦИЈА НАСИЉА У ВРТИЋУ.....	25
<i>Др Предраг Јашовић</i> КЊИЖЕВНО-КРИТИЧКИ РАДОВИ МИЛОВАНА Ђ. ГЛИШИЋА.....	39
<i>Др Миланка Маљковић</i> БАСНА КАО НАСТАВНО ШТИВО.....	49
<i>Вања Прстојевић, мастер</i> УСМЕНА УСПАВАНКА У КЊИЖЕВНОМ, СОЦИЈАЛНОМ И ОБРЕДНОМ КОНТЕКСТУ.....	63
<i>Слободан Балаћ, спец., Драгана Стојановић, мастер</i> ИНСТИТУАЛИЗАЦИЈА ФОЛКЛОРА У ВИСОКОМ ШКОЛСТВУ: СТРАТЕГИЈЕ И РЕШЕЊА.....	81
<i>Мр Гордана Рацков</i> ПРИМЕНА ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА.....	91
<i>Мр Србислава Павлов</i> ИНОВАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ.....	103
<i>Данијела Иличин, проф.</i> ПРЕОБЛИКОВАЊЕ ПЕСНИЧКОГ КОДА У ПОЕЗИЈИ БОРИСЛАВА РАДОВИЋА.....	115
<i>Мр Наташа Иветић</i> ИСТОРИЈСКА И МАТЕРИЈАЛНА ПОДЛОГА САВИНОМ ЖИТИЈУ И СЛУЖБИ СВЕТОМ СИМЕОНУ.....	129

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Јасмина Арсенијевић, др Милица Андевски, др Оља Арсенијевић</i> УЛОГЕ ПРЕДАВАЧА У КОНТЕКСТУ ПРОМЕНЕ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАЊА И ЗАХТЕВИМА ИНФОРМАТИЧКОГ И ДРУШТВА ЗНАЊА.....	139
<i>Др Љиљана Крнета</i> ЕКСТЕРНА И ИНТЕРНА ЕВАЛУАЦИЈА – ПРЕДУСЛОВИ КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ.....	161

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Др Милутин Ђуричковић</i> ДВЕ КЊИГЕ ЗОРАНЕ ОПАЧИЋ.....	175
<i>Вера Ацић, проф.</i> У ЧИКА-ЈОВИНОМ НАРУЧЈУ.....	179
<i>Др Тамара Грујић</i> У ЖИВОТИЊСКОМ ЦАРСТВУ.....	181
<i>Татјана Радаковић</i> КРЕАТИВНА ДРАМА У ВРТИЋУ.....	185
<i>Мирјана Балаћ, проф.</i> НИЈЕ ЛАКО ДЕДА МРАЗУ (НОВОГОДИШЊА ПРЕДСТАВА).....	193
<i>Упутство за сараднике</i>	203

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Vlasta Sučević, Ph. D.</i> GENERAL CHARACTERISTICS OF QUALITY FUNCTIONING AS DETERMINANTS OF THE QUALITY OF EDUCATION.....	11
<i>Zagorka Markov, Ph. D., Miroslava Kojić, M. A., Paulina Samardžić, M. A.</i> PREVENTING AGGRESSION IN KINDERGARTEN.....	25
<i>Predrag Jašović, Ph. D.</i> LITERARY CRITICAL WORKS BY MILOVAN Đ. GLIŠIĆ.....	39
<i>Milanka Maljković, Ph. D.</i> FABLES AS SUGGESTED READING.....	49
<i>Vanja Prstojević, M. A.</i> ORAL LULLABY IN THE LITERARY, SOCIAL AND RITUAL CONTEXT.....	63
<i>Slobodan Balać, Specialist, Dragana Stojanović, M. A.</i> INSTITUTIONALIZATION OF FOLKLORE IN HIGHER EDUCATION: STRATEGIES AND SOLUTIONS.....	81
<i>Gordana Rackov, M. Sc.</i> THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN.....	91
<i>Srbislava Pavlov, M. Sc.</i> INNOVATIVE AND ALTERNATIVE SCHOOLS.....	103
<i>Danijela Iličin, B. A.</i> THE RESHAPING OF LYRICAL LINGUISTIC CODE IN BORISLAV RADOVIĆ'S POETRY.....	115
<i>Nataša Ivetić, M. Sc.</i> HISTORICAL AND MATERIAL BACKGROUND OF SVETI SAVA'S <i>THE LIFE OF SAINT SYMEON</i> AND <i>THE SERVICE TO SAINT SYMEON</i>	129

RESEARCH

<i>Jasmina Arsenijević, Ph. D., Milica Andevski, Ph. D., Olja Arsenijević, Ph. D.</i> THE ROLES OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGING THE PARADIGM OF EDUCATION AND DEMANDS OF THE SOCIETY OF INFORMATION AND THE SOCIETY OF KNOWLEDGE.....	139
--	-----

<i>Ljiljana Krneta, Ph. D.</i>	
EXTERNAL AND INTERNAL EVALUATION – PRECONDITIONS OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION.....	161

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Milutin Đuričković, Ph. D.</i>	
TWO BOOKS BY ZORANA OPAČIĆ.....	175
<i>Vera Adžić, B. A.</i>	
IN ZMAJ'S ARMS.....	179
<i>Tamara Grujić, Ph. D.</i>	
IN THE ANIMAL KINGDOM.....	181
<i>Tatjana Radaković</i>	
CREATIVE DRAMA KINDERGARTEN.....	185
<i>Mirjana Balać, B. A.</i>	
SANTA CLAUSE'S TROUBLES (NEW YEAR'S DAY PLAY).....	193
<i>Instructions for submitting a journal</i>	203

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ОПШТЕ ОДРЕДНИЦЕ КВАЛИТЕТА У ФУНКЦИЈИ ОДРЕЂЕЊА КВАЛИТЕТА ОБРАЗОВАЊА

САЖЕТАК: Квалитет се у свету сматра најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом његовог побољшања. Без квалитетног образовања нема ни квалитетног знања, па ни напретка друштва у целини. Образовање има функцију личног развој појединца, али и функцију развоја будућих генерација, што је неопходно и за економски развој друштва коме појединац припада. У раду се проучава квалитет у општем смислу, опште одреднице квалитета као новог феномена живљења. Предмет овог рада, надаље, усмерен је на квалитет система образовања, предшколског и основношколског.

Рад изучава нове димензије европског погледа на квалитет образовања. У погледу квалитета образовања постоје многе поставке, неке више, неке мање прецизне, све сачињене у различитим контекстима, али постоји мали број ретких систематичких студија о овом питању. У контексту образовања, када му се придода и нормативно значење, термин квалитет, сваког дана је све значајнији. У структури рад проучава и димензије квалитета предшколског и основношколског система образовања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: квалитет, образовање, димензије квалитета, димензије квалитета образовања, ресурси.

1. Уводна разматрања

Динамичан развој друштва и убрзан развој науке, технике и технологије не би се могао остварити без човека, без његовог знања и искуства. Човек је незамењиви чинилац напретка савременог друштва. Његова развијена свест и стечено знање, као и радно и животно искуство, имају непроцењиву вредност у свим сферама живота и рада. Сва савремена научна и техничка достигнућа, аутоматизација, кибернетика, информатизација, резултат су интелектуалних могућности, знања и способности човека. Међутим, за овладавање и примењивање високе савремене технологије и научно-техничких достигнућа, неопходан је квалитетно образован и развијен човек.

Квалитет у свету сматра се најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом његовог побољшања. Реч је о новој филозофији живљења, те зато човек савремене цивилизације све више

* vlastasucevic@sbb.rs

постаје човек који мора стално да учи, то у ствари, подразумева човека проширених индивидуалних, социјалних и професионалних функција. Време које је пред нама, посматрајући са аспекта образовања, све више карактерише пораст потреба за што квалитетнијим знањем. То подразумева потребу за ефикаснијим моделима образовања који би омогућавали да појединац рационално стиче квалитетна знања која касније током живота допуњује.

У погледу квалитета образовања постоје многе поставке, неке више, неке мање прецизне, све сачињене у различитим контекстима, али постоји мали број ретких систематичних студија о овом питању. У контексту образовања када му се придода и нормативно значење, термин квалитет, сваког дана све је значајнији. Када говоримо о самом појму квалитета, он се користи у значењу степена изврности, и то се откривају два аспекта: један је процена вредности, а други је положај у односу на примењену скалу од доброг ка лошем. Да би се одредио квалитет школе, на пример као „слаб“, „осредњи“, или „изузетан“, примењује се, мање или више прецизно, одређена идеја о вредности и идентификује, опет мање или више произвољно, где се та школа налази у односу на друге школе. „Сам појам квалитет је вишеструк по значењу и често субјективан. Могуће је идентификовати четири различите употребе те речи: као атрибут или суштина – дескриптивна; као степен изврности или релативне вредности – нормативна; као добар или изузетан – нормативна; као неквантификоване карактеристике или процене – дескриптивна или нормативна“ (*Школе и квалитет*, 1998: 11).

Када је реч о квалитету образовања неопходно је анализирати све сегменте образовног процеса. То подразумева анализу циљева образовног процеса, процеса продуката квалитетног образовања, али и квалитетан и доступан техничко-инструментални, односно оперативно-процедурални ниво квалитета образовног процеса.

Гледање и контекст квалитета образовања може се посматрати са различитих садржајних погледа; педагошког, дидактичко-методичког, социолошког, кибернетичког, психолошког и др. Земље ЕУ усвојиле су 2001. године стратешке циљеве и компоненте образовања за квалитет, а у сврху обуке кадрова у тој области. Први циљ би се односио на унапређивање квалитета и ефикасности система образовања и обуке у ЕУ, у светлу нових захтева које поставља „друштво знања“ и измењених модела учења и наставе. Компоненте овог циља биле би: „унапређивање образовања и стручног усавршавања наставника; развијање вештина за друштво знања; обезбеђен приступ информационо комуникационим технологијама; повећање стопе

уписа на студије природних и техничких наука; боље коришћење ресурса“ (*Квалитетно образовање за све*, 2002: 54). Други циљ се односи на олакшан приступ свим системима образовања и обуке у светлу водећих промена доживотном учењу, професионалном развоју, једнакој могућности и социјалној кохерентности. Компоненте овог циља су: стварање окружења отвореног за учење; већа привлачност учењу; подржавање једнаких могућности и социјалне кохерентности. Трећи циљ је усмерен на отварање система образовања ка спољашњем свету, подстицање релевантности за друштво и суочавање са изазовима које намеће глобализација. Компоненте овог циља су: „јачање веза између света, рада и истраживања и друштва у целини; развијање духа предузетништва; унапређивање наставе страних језика; повећање мобилности и размене; јачање европске сарадње“ (Исто, 56).

Постизање квалитета свакако подразумева и располагање квалитетним ресурсима у основним школама. Педагошко-дидактички ресурси кључни су у остваривању квалитетног рада и развоју едукативног друштва. Данас организација делује у окружењу које тражи другачије приступе, другачији начин мишљења и пренос великог броја информација. Нови начин и приступ раду и живљењу захтева нову реализацију и функционисање система, као што је образовни систем. Савремена организација окреће се људским ресурсима и материјално-техничким ресурсима као незамењивим потенцијалом у функционисању школског система. Информације су данас неодвојиви део информацијско-комуникацијске технологије, што неоспорно значи да сваки систем, па и педагошко-дидактички, без потенцијала ових ресурса више не може валидно да функционише.

2. Опште одреднице значења квалитета

Широки покрет увођења квалитета у све сфере живота и рада, XXI век обележава као век квалитета. Поверење тржишта обезбеђује се: високим квалитетом производа који задовољавају све захтеве многобројних међународних стандарда и поверењем у субјекат који обезбеђује услуге, што се гарантује својом организацијом и атестираним системом квалитета у складу са серијом међународних стандарда.

Системом квалитета развија се нова филозофија живљења, која се ослања на нову организацију рада на радном месту и упознавање предности система квалитета који осигурава сигуран развој и успех. Квалитет се у свету сматра најзначајнијим феноменом нашег доба, са сталним трендом његовог побољшања. Квалитет је светски и друштвени феномен данашњег света у производњи и давању услуга као и потрошњи услуга. Од почетка XX века системски се прилазило

феномену квалитета, али у свом развоју перманентно су се мењале дефиниције и функције квалитета.

Пре појма „квалитета“ наилазимо на реч „квале“, чију основу чине латински изрази *qualis*, што значи какав и *quale* што значи какво. „Квале означава назив за: својство, особину каквоћу (Вујаклија, 2008: 403). Затим, пристижемо до појма квалитет (лат. *qualitas*), који поред каквоће, својстава и особина, значи и врлина, вредност, доброта, добра особина. „На овај низ можемо још придодати и значење „одлика“ (Алексић, 1978: 699).

Уочљиво је да већ тражено полазиште за даља разматрања у етимолошком значењу речи „квалитет“ отвара бар два правца дефинисања. „Дуж једног су се сконцентрисали појмови попут: „својство“, „особина“, „одлика“, „кактоћа“, а дуж другог: „врлина“, „вредност“, „доброта“ (Пејатовић, 2006: 6).

На још нека значења појма „квалитет“ упућује више аутора, уз покушаје да систематизују његово значење. Стефин Витхи отвара простор за разматрање „квалитета“. „Квалитет садржи у себи неки стандард или у најмању руку врсту реда неке значајне димензије, или можда оптимум или одмерену мешавину карактеристика“ (Withej, 1976: 32). Овакво виђење квалитета делује као даље појашњавање претходно датих одредница. „То значи, да квалитет, изражава ваљаност неке ствари, појаве или процеса, њену примереност захтевима и нормама“ (Савичевић, 2000: 120).

Сам појам „квалитета“ на тај начин постаје вишеструк, мулти-димензионалан и често субјективан. Могуће је идентификовати четири различите употребе те речи, према *Школе и квалитет* (1998: 33):

Табела бр. 1. – Поимање квалитета

ДЕСКРИПТИВНА	Као атрибут у специфичном смислу Као суштина у општем смислу
НОРМАТИВНА	Као степен изврности или нормативне вредности
НОРМАТИВНА	Као добар или изузетан
ДЕСКРИПТИВНА ИЛИ НОРМАТИВНА	Као неквантификоване карактеристике или процене

Потребно је стварање широког покрета за квалитат, који укључује све нивое образовања, почев од предшколског образовања, основног, средњег и високог образовања. Образовни систем предуслов је и кључ за унапређивање квалитета живота и рада једне земље.

Појам „квалитета“ можемо сагледати више као описни, него нормативни појам. На тај начин ученик или наставник, школа или више школа, национални систем образовања, могу имати неодређени број квалитета, или карактеристика које су дефинисане.

3. Квалитет у предшколском и основношколском образовању

Крај XX и почетак XXI века у земљама ОЕЦД-а означава епоху велике потребе за побољшањем квалитета образовања уопште. Интересовање за квалитет на националној и међународној сцени, у ствари, настало је на основу претходног рада. „Не постоји људска делатност којој се циљ не остварује квалитетом као једном од најважнијих одлика. Истина, важну улогу има и количина, али она је немоћна ако је не прати квалитет. Тако је у производњи животних намирница, аутомобила, у уметности, образовању. И на тржишту и у историји културе опстаје оно што је најбоље“ (Вилотијевић, 2000: 107). Образовање чини један од основних стубова стицања знања. Без квалитетног образовања нема ни квалитетног знања, па ни напретка друштва у целини. „Да би у потпуности одговорило својим циљевима, образовање се мора организовати око четири основне области које ће током читавог живота за сваког појединца представљати стубове знања: учење за знање (што значи овладати средствима споразумевања); учење за рад (односно деловати у окружењу); учење за заједнички живот (учествовати и сарађивати са осталима у свим хуманим делатностима); учење за постојање (обухвата три претходна става). Наравно, ова четири приступа сазнању се стално преплићу, додирују и међусобно размењују податке, тако да у ствари чине јединствени пут“ (Пејић, 2000: 75). Данас се образовање узима као основно право сваке људске јединке, знање, пренос знања и комуникација, сматра се темељом садашњег друштва. Образовање је битно за лични развој, за развој будућих генерација, али и за економски развој друштва коме појединац припада.

Убрзани развој науке, технике и технологије условио је и убрзани развој друштва. Међутим, динамичан развој друштва и убрзани развој науке, технике и технологије не би се могли остварити без човека, без његовог знања и искуства. Човек је незамењив чинилац развоја и напретка савременог друштва. Његова развијена свест и стечено знање,

као и радно и животно искуство, имају непроцењиву вредност у свим сферама живота и рада. Сва савремена научна и техничка достигнућа као аутоматизација, кибернетика, информатизација, резултати су интелектуалних могућности, знања и способности човека. Међутим, за овладавање и примењивање високе савремене технологије и научно-техничких достигнућа, неопходан је квалитетно образован и развијен човек. Необразован, неписмен и нестручан човек друштву не може много да понуди. Образовање се, значи, јавља као фактор промена у науци и производњи и доприноси њиховој квалитативној промени.

Квалитет у базичном школовању везан је за потребе савременог друштва које постаје све више плуралистичко, што подразумева бољу припрему за живот одраслих; побољшање статуса; ефикасност и професионалну улогу наставника: организацију; садржај и структуру курикулума; методе евалуације и квалитетније факторе који утичу на перформансе школе, чак и програме који су пројектовани за увођење инклузивног образовања.

Када говоримо о основном или предшколском образовању, подразумева се широк оквир образовања које је потребно пружити младим људима, као добру основу за даљи живот. Темељна замисао земаља ОЕЦД-а управо је да се треба усредсредити на базично школовање и на овом нивоу система образовања уложити највећи напор за побољшање квалитета.

Поимање и вредновање квалитета веома је комплексан процес и заснива се на променама вредности. Као што постоји једноставна и једнодимензионална мера квалитета, тако и дефинисање појма, оног што образовање чини, високо је квалитетно мултидимензионално.

У областима образовања, процене ове врсте свакодневно се врше по више пута у различитом окружењу. „Као родитељ, једноставно могу да кажем да ли је добро или не.“ „Свако у школи једноставно зна ко су добри, а ко лоши наставници“. „Школска инспекција или вредновање наставника често ће обухватити баш ове врсте квалитативних процена“ (Исто, 33). Овакве процене изискују површност и непрецизност, а понекад и неусаглашеност.

Када је реч о „квалитету образовања“ онда је постављено и питање да ли смо „квалитет“ схватити само као меру утврђеног стандарда (норме, нивоа, степена), или као атрибутивно својство, као „вредносно суђење“ („добар“ односно „лош“ квалитет и сл.), да ли „квалитет“ (његово утврђивање) укључује и „перспективну“ и „нормативну“ компоненту и како на најпотпунији начин исказати „квалитет образовања“ (Поткоњак, 2000: 82). Надаље, „у погледу

квалитета образовања постоје многе поставке, неке више неке мање прецизне, све сачињене у различитим контекстима, али постоји и мали број ретких систематичних студија о овом питању“ (*Школе и квалитет*, 1998: 31).

У контексту образовања, речник би обухватио дефинисање речи као што су „степен изврности“. Када се већ квалитет користи у значењу степена изврности, откривају се два аспекта: један је процена вредности, а други је положај у односу на примењену школу од доброг ка лошем. „Да би се одредио квалитет рада школе или предшколске установе, на пример, као „слаб“, „осредњи“ или „изузетан“, примењује се мање или више прецизно, одређена идеја о вредности и идентификује, опет мање или више произвољно, где се та школа налази у односу на друге школе“ (Исто, 33). Да би квалитативне процене биле комплексније, ретко се праве и узимају у обзир ефекти побољшања.

Квалитетом се може имплицитно означавати и „добар“ или „изврстан“, као што је већ у случајевима кад разматрамо нпр. квалитет рада наставника. Квалитативна вредновања су, у одређеном смислу, она која се врше и интуитивно, јер комплексност посматраног феномена изазива сегментацију у свим оним деловима који могу бити мерљиви. „Данас се говори о ’квалитету живота’ или ’живљења’, ’квалитету демократије’, ’квалитету међуљудских односа’, о ’квалитету’ литературе, позоришта, филма, штампе, масмедија итд., о ’квалитету становања’, ’еколошком квалитету’, ’квалитету човекове средине’, и сл., затим о ’квалитету рада’, ’квалитету производа’ итд. Данас, веома често и много говоримо о ’квалитету образовања’, а у том смислу и о ’квалитету’ школовања, односно школе, наставе, рада наставника, ’квалитету’ образовних планова и програма, уџбеника, приручника, наставних метода, о ’квалитету образовне технологије итд.“ (Поткоњак, 2000: 76). Међутим, ако се покуша да се пронађу одредбе, прецизнија одређења наведених синтагми, у склопу „квалитета образовања“, онда се брзо увиђа да оне не постоје.

Лезичко-лексички термин квалитет (од латинске речи *qualitas*) има много значења, а то су: својство, каквоћа, особина, врлина, вредност, доброта. Када се термин „квалитет“ користи уз термин „образовање“, као да добија још нека значења. „Није тешко закључити да се, чак и на основи површине анализе контекста у којима се користи синтагма „квалитет образовања“, њиме означавају циљ, задаци и захтеви који се постављају образовању; развојна перспектива („квалитет образовања као предуслов за „улаз“ у XXI век, у „ново друштво“). Термин служи

и као вредносна одредница педагошког процеса и рада наставника, али и као атрибутивно својство личности субјекта укључених у образовни процес (ученици, студенти, полазници, наставници)“ (Исто, 76).

Семантичке разлике које ће се даље разматрати могу се прецизирати и идентификовати, али превазилажење значења у самом речнику захтева испитивање садашњих приступа појму квалитета који представљају саму срж анализе и расправе о образовању. Сви општи критеријуми за вредновање квалитета једног школског система или једног образовања (нпр. основног образовања), треба да буду испуњење постављених циљева. „Критеријуми за вредновање квалитета једног школског система требало би да буду постављени циљеви, јер је сасвим логично да што је систем ближи њиховом испуњењу да је квалитет образовања који он обезбеђује бољи“ (*Школе и квалитет*, 1998: 36). Да би се одредили најважнији циљеви, потребно је решити питање које аспекте функционисања школе треба укључити у општу дефиницију појма квалитета. Многи сматрају да се „квалитет“ првенствено односи на резултате неког школовања. „Циљ да се свако дете образује до граница својих могућности остаје приоритетни став у светлу потребе да се изгради будућност демократских плуралистичких друштава на основу многих различитих талената младих људи“ (Исто, 43).

Квалитет представља континуум за слаба или добра постигнућа под утицајем идеологије „изврност“ и односи се на нивое и стандарде. Већ на почетку расправе о дефинисању појма „квалитетног образовања“, расправа је усмерена на то да не треба тежити давању једне универзално прихватљиве дефиниције „квалитета образовања“. Значи, свака расправа о „квалитетном образовању“ подразумева и дефинисање целине система образовања, нпр. базичног основног образовања.

Свака расправа о „квалитету образовања“ изискује два основна питања: квалитет у чему (чега) и квалитет за кога? Одговори на та два питања битна су за комплетну слику „квалитета образовања“, што подразумева стандарде, норме, индикаторе, уверење, процену, евалуацију, самоевалуацију и др. „Квалитет у чему? Квалитет већина веже за резултате образовања. Да ли је то довољно? Да ли output може имати жељени (претпостављени) квалитет ако се исти захтев не постави и input-у? И не само то: мора ли се исти захтев („квалитет“) поставити и оном што је између „улаза“ и „излаза“ тј. образовном процесу? Увидело се веома брзо да се „квалитет“ не може везати само за неки део и аспект, већ за целину образовања. То практично значи да би се постигао „квалитет образовања (жељени, очекивани, планирани) мора

се постићи „квалитет“ у следећим основним компонентама целине образовања: циљ и задаци образовања и њихова операционализација (тако да се могу остварити), прецизно утврђени садржаји образовања (планови, програми) према постављеном циљу и задацима: ефикасно остваривање задатака образовања на и путем утврђених садржаја (питања „педагошких стратегија“ у процесу образовања), утврђени стандарди (норме) у погледу исхода (резултата) образовања, адекватан инструментариј за мерење резултата образовања и утврђивање постигнутих нивоа предвиђених стандарда, вредновање целокупног процеса и резултата образовања“ (Поткоњак, 2000: 80).

Када говоримо о циљевима и задацима образовања и њима одговарајућим исходима, ситуација је врло комплексна. „Релација циљеви и задаци – квалитет је само наизглед једноставан. Логичан одговор био би: квалитет је постигнут кад су остварени постављени циљеви и задаци. Из тога следи да би степен остварених циљева и задатака требао да буде критеријум за вредновање квалитета. Да ли је такав закључак довољан да школе на основу њега, утврде јасан план за побољшање квалитета? Није, јер су циљеви променљива категорија нарочито у временима наглих друштвених промена“ (Вилотијевић, 2000: 114). На наставном кадру, ипак је да некад одреди приоритете и да у конкретизацији приоритет да оним задацима који су најважнији. Надаље, утицај на школски рад имају разни други фактори (родитељи, сарадници и разне друге групе). Да би се постигао квалитет образовања захтеви се постављају како носиоцима образовне политике, тако и свим субјектима образовања у школи, пре свега наставницима (од чијега рада, стручности и залагања у великој мери зависи успех образовног процеса). „Нису давна времена када је оцену највишег квалитета добијало знање као обухватан скуп меморисаних чињеница и информација, које се, у потребном тренутку, могу користити. У модерном добу то није довољно јер нека знања брзо застаревају, а нова још брже настају. Право знање је оно које чини темељ новом знању. Добра је она школа која даје солидну основу за будуће учење, припрема за критичко мишљење тј. припрема за анализу и просуђивање аргумената, за закључивање, постављање важних питања. Данас се тражи више интелектуалног него физичког рада, више универзалног него посебног знања, више креативности него рутине. Данас такво знање задовољава критеријум високог квалитета“ (Исто, 113).

Према новим тенденцијама у свету, квалитет образовања све се више везује за контекст у коме се оно одвија, а оснаживање школе и професионалног кадра у њој, предуслов су квалитетног образовања. „Квалитет, осим испуњавања стандарда који се одређују на вишим

нивоима, све више подразумева отварање образовања према локалним потребама и очекивањима уз бригу о задовољавању корисника образовних услуга“ (*Квалитетно образовање за све*, 2004: 49).

Контекст квалитета образовања може се посматрати са различитих садржајних погледа: педагошког, дидактичко-методичког, социолошког, кибернетичког, психолошког и др. Земље Европске уније усвојиле су 2001. године стратешке циљеве и компоненте образовања за квалитет, а у сврху обуке кадрова у тој области. Први циљ би се односио на унапређење квалитета и ефикасности система образовања и обуке у ЕУ, у светлу нових захтева које поставља „друштво знања“ и измењених модела учења и наставе. Компоненте овог циља биле би: „унапређење образовања и стручног усавршавања наставника; развијање вештина за друштво знања; обезбеђен приступ информационо комуникационим технологијама; повећање стопе уписа на студије природних и техничких наука; боље коришћење ресурса“ (Исто, 74). Други циљ се односи на олакшан приступ свим системима образовања и обуке у светлу водећих промена доживотног учењу, професионалном развоју, једнакој могућности и социјалној кохерентности. Компоненте овог циља су: стварање окружења отвореног за учење; већа привлачност учењу; подржавање једнаких могућности и социјалне кохерентности. Трећи циљ је усмерен на отварање система образовања ка спољашњем свету, подстицање релевантности за друштво и суочавање са изазовима које намеће глобализација. Компоненте овог циља су: „јачање веза између света, рада и истраживања и друштва у целини; развијање духа предузетништва; унапређење наставе страних језика; повећање мобилности и размене; јачање европске сарадње“ (Исто, 74). Сви наведени циљеви јачају и квалитет образовног система једне земље.

4. Димензије квалитетног предшколског и основношколског образовања

Питање квалитета основног, односно предшколског образовања, кључно је питање у области образовања уопште. Образовање се суочава са изазовима како постићи функционалност и квалитет образовног система у друштву које се стално мења и развија. Изазови који се постављају пред савремено друштво су: изазов знања (питање врсте и типа знања неопходног за успешно функционисање појединца у савременом друштву); изазов децентрализације (више аутономије и одговорности самих школа у сврху постизања циљева и могућности да ученик постигне свој могући потенцијал); изазов ресурса (систем образовања мора бити у могућности ученика да снабде модерним

„алатима“ знања); изазов података и упоредљивости (треба да се одреде и дефинишу подаци индикатори квалитета система образовања који су упоредиви); изазов социјалне инклузије (систем образовања треба да омогући свима, па и особама са тешкоћама у развоју и угроженим групама, интеграцију у систем и активну улога у самом друштву).

Образовање и читав систем образовања, који укључује предшколско и основношколско образовање, посматра се као жив, али комплексан систем који има своју унутрашњу динамику, у коме су елементи међусобно повезани и који зависе од утицаја социјалног окружења. Да би се осигурала повезаност наведених елемената, одређене су и главне димензије система образовања, а све то у сврху постизање главног стратешког циља, квалитетног образовања за све. „Те димензије су: отвореност система образовања, праведност система образовања, мерљивост система образовања и проверљивост система образовања и регулативност система образовања“ (Исто, 18). У извештају Европске комисије (European Commission, 2002) разматрају се наведене димензије квалитетног образовања.

Блиски појмови појму отвореност образовног система су: флексибилност, развојност, транспарентност. „Отвореност система образовања представља трајну усмереност на препознавање, праћење и одговарање на потребе свих активних и потенцијалних корисника и група корисника услуга система образовања, интересних страна и уже и шире друштвене заједнице“ (Исто, 18). Отвореност система једног образовања може се разматрати у односу на све елементе тог система и везе међу њима. Отвореност као категорију можемо разматрати у односу на низ сегмената тј. у односу на кога или шта се она односи: нпр. отвореност образовања за све категорије корисника, отвореност према педагошким и организационим иновацијама, отвореност према социјалним партнерима.

Праведност је димензија образовања која осигурава да образовање буде доступно сваком појединцу. „Праведност дефинисана је у домену образовања подразумева окружење у коме особе имају могућност избора у складу са својим развојним потенцијалом, способностима и талентима, а не на основу образовних стереотипа, очекивања средине и дискриминације“ (Исто, 18). То би значило да ова димензија квалитетног образовања омогућава једнакост без обзира на потенцијал, пол, етичку или расну припадност.

Мерљивост у образовању односи се на готово сваки сегмент система неког образовања. Овом димензијом прати се изградња, евалуација, вредновање, а и цео систем образовања. Темелј ове димензије почива на систематичном прикупљању квантитативних и

квалитативних података који се могу добити из резултата провере постигнућа ученика, али и самих школа. Ефикасност и ефективност система образовања можемо посматрати из два различита угла. Анализа ефикасности подразумева добру процену свих ресурса. Ресурси у систему образовања су: људи, простор, опрема, време, финансијска средства. За разлику од димензије ефикасности ефективност се бави постизањем што веће добити, што бољих ефеката са датим средствима.

Последња димензија која се спомиње у квалитетном образовању је регулативност. „Регулативност система образовања одражава стање система образовања на нормираном и ненормираном нивоу (који чини писана и неписана правила и процедуре), узајамну нормативну прилагођеност појединих сегмената самог система као и утицаје других система државне политике и друштвеног окружења у коме се образовање одвија“ (Исто, 19). Постављање и одржавање процедуре и „правила игре“ од кључне је важности за одржавање и развој образовног система.

5. Закључна разматрања

Реформисање система образовања подразумева побољшање квалитета образовања на свим нивоима, што првенствено подразумева и успостављање инструмената за контролу и процену квалитета у свим образовним институцијама. Ту се подразумева побољшање квалитета у више аспеката: побољшање образовања васпитача, учитеља и наставника и успостављање система за континуирани професионални развој, осавремењавање планова, програма и уџбеника, осавремењавање технологије и коришћење медија и других извора знања, континуиранији и озбиљнији приступ евалуацији рада ученика, подршка ученицима, сарадња предшколске установе, школе и локалне заједнице, вредновање квалитета знања детета, вредновање средстава рада и на крају, руковођење, организација и ефикасност руковођења.

ЛИТЕРАТУРА

- Алексић, (1978). *Речник страних речи и израза*. Београд: Просвета.
- Вилотијевић, М. (1993). *Организација и руковођење школом*. Београд: Научна књига.
- Вилотијевић, М. (1996). *Системско-теориске основе наставног процеса*. Београд: Учитељски факултет.
- Вилотијевић, М. (2000). „Квалитет образовања и школе – кључ за 21. век“. Београд. *Педагогија*, бр. 2.

- Влаховић, Б. (2000). „Иновације и квалитет образовања. Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда ЈУС 9000”. *Зборник радова међународне конференције*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Влаховић, Б., Вујисић-Живковић, Н. (2005). *Наставник: изазови професионализације*. Београд: Edusa.
- Кундачина М. (2004). „Функција евалуативних истраживања у реформи образовања“. *Годишњак за психологију*, II, бр. 2. Ниш: Филозофски факултет.
- Квалитетно образовање за све – пут ка развијеном друштву* (2002). Београд: Министарство просвете и спорта Р Србије.
- Квалитетно образовање за све: изазови реформе образовања у Србији* (2004). Београд: Министарство просвете и спорта Р Србије.
- Пејатовић, А. (2006). *Образовање и квалитет живота*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију.
- Пејић, Р. (2000). *Рационалност и квалитет рада наставника у разредној настави*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поткоњак, Н. (1998). „Квалитет образовања. Систем квалитета у образовању према захтевима серије стандарда ЈУС 9000”. *Зборник радова међународне конференције*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пројекат Самовредновање школа у функцији унапређивања квалитета образовања* (2004). Загреб: Министарство просвете Р Хрватске.
- Profesional Quality Assessment Programme 2000/2001, ANNEX 13B, LONDON WC1H 9HQ: <http://www.cvcp.ac.uk>
- Ратковић, М. (2006). *Планирање и евалуација*. Нови Сад: Мисао.
- Савичевић, Д. (2000). *Пут ка друштву учења*. Београд: Просветни преглед.
- Школе и квалитет* (1998). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства, Институт за предузетништво. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“.

Vlasta Sučević

GENERAL CHARACTERISTICS OF QUALITY FUNCTIONING AS DETERMINANTS OF THE QUALITY OF EDUCATION

Summary

All around the world, quality is seen as the most important phenomenon of our time, and a phenomenon which is constantly being improved. Without good education, there can be no good knowledge, and no progress of a society as a whole. The function of education is the personal development of an individual and the development of future generations which is necessary for the economic development of the society to which an individual belongs. This article studies quality in a general sense, i.e. the general characteristics of quality as a new phenomenon

of living. In addition, the article aims to study the quality of the education system, both in preschool and elementary school.

The author analyses the new dimensions of the European way of interpreting the quality of education. There are various theories on the quality of education, some more and some less precise, all made in different contexts, but only a few systematic studies of this issue have been done. In the context of education, once we add to it its normative meaning, the term quality becomes more and more important every day. In its structure, this article also analyses the dimensions of the quality of preschool and elementary education systems.

Key words: quality, education, dimensions of quality, dimensions of the quality of education, resources.

Загорка Марков*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Мирослава Којић

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Паулина Самарцић

Предшколска установа

„Радосно детињство“, Нови Сад

UDC 364.632-053.2

UDC 316.624-053.2

Прегледани чланак

Примљен: 5. III 2012.

ПРЕВЕНЦИЈА НАСИЉА У ВРТИЋУ

САЖЕТАК: Пораст насиља постао је део светске свакодневнице. Оно што посебно забрињава је чињеница да је испољавање насиља последњих година добило замаха и у предшколским установама. Нажалост, то није само развојна фаза у животу детета, већ проблем који може да резултира порастом малолетничког преступништва. Неадекватна превенција која би требало да почне да се спроводи на што ранијем узрасту у предшколској установи и породици, проблем је коме демократско друштво треба да посвети посебну пажњу. Едукација васпитача, помоћ стручних едукатора и сарадња са породицама треба да буду императив у сузбијању насиља у предшколској установи. Благовремена и систематична интервенција у вртићу допринеле би да се у будућности смањи број преступника. Програми превенције насиља у вртићу спроводили би се у оквиру слободних, усмерених и додатних активности. За родитеље би били организовани едукативни семинари којима би се антиципирала могућност последица од насиља у вртићу. Ненасилна комуникација базични је услов превенције насиља у предшколској установи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: вршњачко насиље, вртић.

Увод

Последњих деценија управо сразмерно економској кризи и поремећају друштвених вредности, повећава се, како потврђују истраживања, проценат насилничког понашања. Нажалост, доња граница хронолошког доба насилништва је све нижа. Поремећаји у понашању праћени насилним понашањима према вршњацима нису реткост у вртићу. Наизглед безазлене конфликтне ситуације прерастају у сукобе у којима физички јаче дете доминира испољавајући насилништво које је за васпитаче изненађујућих размера. Поред агресивности према вршњаку или вршњацима, дете насилног понашања не

* zaga60@beotel.net

поштује ауторитет васпитача и исказује пркос и деструктивност. Ниво толеранције код ове деце обично је врло низак, а „окидачи“ за почетак и ескалацију вербалног и физичког напада на вршњаке су непредвидљиви.

Није редак случај да су деца са насилним понашањем жртве или посматрачи породичног насиља, па миље и образац понашања сопствене породице преносе на вршњачку групу у вртићу.

Последњих година разоткривају се породична насиља у Србији, јер су њихове последице смртне, па не треба превише бити изненађен понашењем деце предшколског узраста.

Породица треба да буде примарна заједница која појединцу пружа ослонац. Али, очигледни су примери дијаметрално супротних породица, односно, оних које не пружају безбедност и благостање својим члановима. Претпостављамо да су рефлексije негативистичког и нетипичног понашања све већег броја деце предшколског узраста у вртићу последица лоших породичних односа.

Предшколска установа као прва институција васпитно-образовног карактера у коју се дете укључује треба да предузме мере у циљу сузбијања поремећаја понашања који могу да имају последице по друштво. Сарадња предшколске установе и породице у сузбијању насилништва у вртићу је најзначајнији фактор интервентних програма. Уколико дете које испољава агресивно и деструктивно понашање потиче из проблематичне породице склоне насилништву, онда је потребна помоћ и надлежног центра за социјални рад.

О потреби и значају превенције вршњачког насиља у одвојеним и заједничким активностима школе и породице указује ауторка Поповић (2010) која партнерство ових ентитета сматра врло значајним.

Уз наведено треба додати да је у нашој земљи последњих година у експанзији инклузивно образовање. Деца са сметњама у развоју припадају вуленрабилној популацији. Антисоцијално понашање према њима од стране вршњака врло негативно утиче на психосоцијални развој ове деце. Због тога код вршњака типичне популације треба развијати: просоцијално понашање, толерантност, емпатију, симедонију и ненасилну комуникацију.

Аутор Попадић (2009) под насиљем подразумева намерно и неоправдано наносење штете другоме. Основа оваквог понашања је неоправданост и нелегитимност, незаслуженост, прекомерност или непримереност таквог поступка.

Истраживање ауторки Томоњић, Благојевић-Радовановић и Павловић (2010) спроведено на узорку од 417 испитаника, хронолошког узраста од 11 до 15 година, довело је до забрињавајућих резултата

везаних за присутност насиља у школи. Алармантна је чињеница да је 32,35% испитаника изјавило да су изложена насиљу, док се 15,3% ученика изјаснило да се насилно понаша.

Поремећаји понашања у раном детињству и последице са освртом на вршњачко насилништво

Насиље је у потпуности свесна, жељена и непријатељска активност са намером да се особа кроз претњу и агресију застраши. Насилништво може деловати као хаотични процес, али у себи садржи четири особине:

1. У насилништву постоји несразмеран однос моћи где насилник може бити старији, физички јачи и имати бољи материјални и социјални статус. Насиље није конфликт двоје деце подједнаких могућности и статуса.

2. У чину насилништва постоји намера да насилник жртви жели да нанесе емоционалну или физичку патњу очекујући да ће његово чињење болети и да ће изгредник уживати у посматрању бола.

3. У основи насилништва се налази и претња даљом агресијом које су свесни и жртва и насилник, уз сазнање да насиље није једнократан догађај.

4. Престрављеност жртве јавља се као резултат саставног дела насиља, а у намери да би насилник одржао моћ над виктимизираном особом. Страх који се јавља код деце која су изложена насилништву је средство за постизање циља, али је у исто време и само себи циљ. Због престрављености жртве насилник се понаша слободно, јер неће сносити последице или кривицу. Жртва је у стању беспомоћности и ретко ће неком рећи за насиље које преживљава (Prčić, према: Colosso, 2004: 32).

О вршњачком злостављању полемике су се спроводиле у оквиру школе, док се предшколски узраст није сматрао хронолошким добом када се испољава насиље над вршњацима. Али, пракса и резултати истраживања показују да одређена понашања могу да идентификују дете које ће у каснијем животном периоду бити склоно насилништву.

Пожељно је извршити процену понашања деце предшколског узраста ради детектовања фактора који указују на ризик настанка озбиљнијих поремећаја и развоја образаца понашања. На ове факторе се на каснијим хронолошком узрасту теже стручно интервенише. Због тога је благовременим деловањем, а кроз примену интервентних програма усмерених на дете и породицу, могуће сузбити ране поремећаје у понашању. Постоје обрасци који се односе на предвиђање путање развоја и континуитета код поремећаја у понашању деце већ

у периоду од најранијег детињства. Ови обрасци указују на битна одступања од типичног понашања код деце предшколског узраста.

Малолетничка деликвенција је проблем готово свих земаља, независно од друштвеног система, нивоа економског и социјалног развоја. Преступништво малолетника је појава која заокупља пажњу стручњака, научника и шире јавности. Ова појава је комплексна, а на њу утичу многобројни фактори. Због тога ју је неопходно проучавати са различитих гледишта: правног, медицинског, психолошког, педагошког, образовног, социјалног (Васиљевић Продановић, 2011).

Испољавање насилништва почиње у предшколском узрасту, а кулминира у вишим разредима основне школе, а смањује се током средњег образовања (Бељански, 2009).

Насиље и страх од насиља (Пакашки, 2009) оправдани су и реални проблеми у школи. Насиље у школи испољава се као: вршњачко насиље (булинг), насиље над ученицима од стране запослених у школи, насиље ученика над запосленима и насиље школе као институције над ученицима. Вршњачко насиље може бити: вербално када се детету жртви, дете или деца: ругају, називају погрдним именима, исмевају, добацују и сл. Физичко насиље подразумева: ударање, гурање, отимање, уништавање ствари и сл. Под вршњачким социјалним насилљем подразумевамо: оговарање, избегавање, игнорисање, изоловање, ширење лажи и гласина, одвајање од других на основу различитости и неприхватање по било ком основу. Психичко злостављање обухвата: претеће погледе, гримасе, исмевање, нежељене додире и коментаре, ухођење, изнуђивање новца, уцењивање и др. Под сексуалним злостављањем подразумева се нежељено додиривање, на нежељен начин и по деловима тела, изнуђивање сексуалних услуга, принуда на сексуални чин, подвођење и сл. Расистичко злостављање је одвајање особа од других на основу расне, националне, верске припадности и довођење у позицију неравноправности и неједнакости. Електронско насиље врши се преко мобилних телефона и Интернета.

Превенција и интервентни програми против насиља у предшколској установи

Ауторка Бељански (2009) сматра да последице изазване насилљем у школи могу да оставе далекосежне последице на раст и развој детета. Међу последицама најчешће су: депресија, анксиозност, ниско самоуважавање, бес и агресивност. Програми превенције насиља упућују нас на закључак да постоји могућност да се реализацијом ових програма насиље у знатној мери смањи.

Опић и Јурчевић-Лозанчић (Орић и Јурчевић-Лозанчић, 2008: 191) на основу истраживања дошли су до закључка да је оспособљавање учитеља за педагошку превенцију поремећаја у понашању предуслов за здрав психофизички развој деце која својим понашањем захтевају додатну стручно-педагошку помоћ.

Према овим ауторима педагошка превенција поремећаја у понашању је дуготрајан процес који подразумева:

– квалитетније образовање студената током студија везаног за предмет специјална педагогија – део поремећаји у понашању, јер се на основним студијама будући учитељи недовољно баве овом проблематиком,

– неопходност целоживотног образовања и усавршавања како би учитељи успешно педагошки деловали у превенцији поремећаја у понашању.

Опић (Орић, 2007) сматра да је улога учитеља односно његова компетенција у контексту педагошке трихотомије поремећаја у понашању: феноменологија, етиологија и превенција веома значајна.

Један од првих програма у вези са превенцијом вршњачког насиља настао је као последица самоубиства троје ученика који су били жртве насилништва у школи, а чији аутор је био Олвеј (Бељански, 2009, према: Olweus, 1998). Програм је представљао део националне кампање против насилништва у школама у Норвешкој. Интервентни програм је обухватао: наставнике, родитеље, ученике и запослене у школи. Програм је предвиђао јасна правила казни и награда. Изгредницима се јасно ставило до знања да су непожељни у школи и да ће социјално непожељно понашање бити санкционисано казном, у циљу спречавања да се понови.

Препоруке Којићеве и Маркове (2011а), а у намери сузбијања насиља у вртићу су следеће: васпитачи треба да прате понашање деце и, у оквиру кратких и јасних парадигми шаљу просоцијалну поруку, којом ће исказати колико није природно да дете буде жртва насиља, односно да пати, и, тако, колико није хумано да и само буде насилник.

Васпитачи треба да остваре интеракцију просоцијалног дискурса између деце жртава и деце која имају социјалне улоге насилника.

Станковић Ђорђевић (2010) ненасилну комуникацију сагледава као међуљудске односе у новом светлу који се састоје од: искреног изражавања, давања и емпатијског примања.

У *Службеном гласнику РС*, бр. 76/10 од 22. октобра 2010. године, донет је Правилник о ближим упутствима за утврђивање права

на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. Чланом 2. овог Правилника право на (индивидуални образовни план) ИОП има дете и ученик који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању, учествовању или напредовању у васпитно-образовном или образовно-васпитном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања, а нарочито ако дете, односно ученик, има тешкоће у учењу – због специфичних сметњи учења, или проблема у понашању и емоционалном развоју (Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање, 2010).

Овај законски акт пружа нове педагошке и мултидимензионалне могућности да се детету са проблемима у понашању пружи стручна помоћ од стране инклузивног тима како би проблеми деце са поремећајима понашања били ублажени, односно сведени на минимум.

Да је пораст насиља у вртићу последњих година у експанзији на основу дугогодишње педагошке праксе, констатују Којић и Марков (2011б), и предлажу развијање педагошких програма превенције уз конкретизацију препорука које су се показале као ефикасне у реализацији усмерених активности ликовног васпитања.

Превентивни програми везани за вршњачко насиље, а самим тим и насилну стратегију освећивања, нагласак стављају на подизање самопоуздања, јачање емпатије, учење ненасилног решавања сукоба и примерених социјалних комуникацијских вештина (Вуковић, Милашин, Буљубашић Кузмановић, 2009).

Могућности превенције вршњачког насиља у вртићу

Предшколске установе последњих година интензивно развијају превентивне и интервентне програме у циљу сузбијања вршњачког насиља и поремећаја у понашању код деце. Катализатор ових програма свакако је и инклузивни процес у оквиру кога се васпитачи и стручни сарадници едукују и за рад са децом која манифестују поремећаје у понашању.

Препоруке на којима би се ови програми оквирно развијали и примењивали су следећи:

- Васпитачи се сензибилишу да остварују колегијалне интерперсоналне односе;
- Толеранција, просоцијално понашање, симедонија и емпатија су предуслов да би васпитач могао да се укључи у превентивне и интервентне програме у вези са вршњачким насиљем;

– Социјална зрелост и емоционална стабилност код васпитача треба да буду на високом нивоу како би могао да уочи границу између уобичајених вршњачких конфликта и насиља;

– Менталне акције васпитача треба да буду брзе, а у циљу антиципирања могућих последица које изазива вршњачко насиље, а у намери да што сврсисходније реагује у нетипичној педагошкој ситуацији;

– Васпитачи код деце која су жртве вршњачког насиља стварају осећај поверења тиме што ће их у свим ситуацијама заштитити и предупредити свако евентуално насилништво над њима;

Важно је да васпитач смири и пажљиво саслуша дете које је изложено насиљу, а у намери да се његово самопуздање не наруши и да увид у ситуацију буде што реалнији. У мирној и сталоженој атмосфери и деца која су била активни или пасивни учесници насилништва треба да објасне своју улогу у конкретној ситуацији и да прихвате своје грешке. Деци посматрачима насилништва васпитач треба да створи сигурност да неће сносити последице од стране детета које се насилно понаша, и да без страха могу да опишу насилни догађај.

– Стручни сарадници и васпитачи остварују сарадњу са родитељима или старатељима деце која су склона насилном понашању и праве педагошке профиле и индивидуалне образовне планове са циљем да сузбију испољавање вербалног и физичког насиља над вршњацима;

– Уколико родитељи или старатељи не желе да прихвате сарадњу са предшколском установом онда надлежни обавештавају службе центра за социјални рад о овим случајевима.

У оквиру целоживотног учења, односно додатног професионалог усавршавања, васпитачи и стручни сарадници обухваћени су програмима медијације у циљу сузбијања вршњачког насиља који су засновани:

– на пружању информација и базичног знања о медијацији и ненасилном решавању вршњачких конфликта од стране стручних лица у виду предавања и интерактивне наставе;

– на радионичарском раду у коме стручна лица васпитачима и стручним сарадницима дају хипотетичке задатке у вези са вршњачким насиљем, а који одговарају објективној ситуацији у вртићу, уз захтев да покушају да их реше на најквалитетнији начин;

– анализи понуђених решења од стране васпитача и стручних сарадника и изналажењу најприхватљивијих решења;

– на сензибилисању васпитача да међуљудски односи чине суштину породице, колектива и друштва уопште и да је због тога неопходно од најранијег детињства код деце подстицати и развијати: толерантност, алтруизам, осећање за правдољубивост и мирно решавање сукоба, емпатију и прихватање различитости;

– информисању васпитача и стручних сарадника да је медијација (у време ескалације насиља на глобалном нивоу) први корак који треба учинити у предшколској установи у превенцији насиља, јер деца која су у конфликту треба пружити могућност да на миран начин реше сукоб како он не би прерастао у насиље;

– информисању и образовању васпитача, стручних сарадника да они као будући медијатори треба да воде рачуна о интегритету, дигнитету, осећањима и потребама деце у конфликту и да их пажљиво саслушају и на правичан и конструктиван начин укажу да и разговор може да реши сукоб;

– образовати васпитаче и стручне сараднике да на родитељским састанцима промовишу медијацију и ненасилну комуникацију као стратегију у сузбијању негативистичког, пркосног, агресивног, деструктивног и антисоцијалног понашања које углавном доводи до насиља у вртићу;

– образовати васпитаче и стручне сараднике да децу усмеравају да конфликте решавају самоиницијативно уз толерантност и разговор, јер ако овакво понашање постане модел њиховог понашања у вртићу, онда ће се оно као такво одражавати и у другим ситуацијама.

Васпитачи од доласка деце у вртић, па преко слободних, усмерених активности, ужине, ручка, одржавања хигијенских навика, спавања и одласка кући, превентивно делују на вршњачко насиље:

– Деца која испољавају поремећаје у понашању добијају, на пример, задатак од васпитача да детету (које је нежно и крхко, или је дете са сметњама у развоју) приликом доласка у вртић помогну да се преобује или скине јакну. Васпитач исказује пуно поверење у дете коме је поверило задатак водећи рачуна о интегритету и дигнитету детета којем је помоћ потребна. Код детета које испољава, на пример, агресивност, могуће је подстаћи и развијати позитивна осећања да се заштитнички односи према вршњаку који је очигледно физички слабији од њега. Код детета коме је пружена помоћ могуће је развијати осећање да је заштићено од стране вршњака и да се посебно, ако је дете са сметњама у развоју, осећа пријатније у вршњачкој групи.

– У оквиру слободних активности васпитач давањем идеја може код деце да подстакне дивергентно мишљење и да деца темпом и

ритмом игре осмишљавају различите ситуације, да мењају улоге у којима се очекује да користе што лепши речник, да буду што уљуднији, нежнији, да избегавају конфликти и сл., а да при томе игра не губи на занимљивости и хомеостази.

– У оквиру усмерених активности васпитачи просоцијалним парадигмама, драматизацијама, радом у пару и тиму треба да подстичу: другарство, ненасилну комуникацију, толеранцију и емпатију. Децу је неопходно учити да прихватају поразе у активностима и такмичарским играма, јер порази често могу да буду „окидачи“ за агресивно и насилно понашање. Важно је да деца предшколског узраста схвате да изнад победа у животу постоје много важније ствари као што су: бити изнад пораза, честитати победнику, уживати у успесима и срећи других, прихватити себе таквог какав јеси, тешити пораженог и сл.

Васпитач треба да научи децу да верују једни другима и да се ослањају једни на друге у свакодневним ситуацијама. Дете које испољава насилно понашање у оваквом окружењу највероватније ће бити социјално одбачено од групе.

За време ужине, ручка, одласка у тоалет и кући, такође треба водити рачуна о понашању деце која су склона насиљу и предвидети њихове могуће негативне акције.

Важно је да васпитач буде конзистентан у понашању према таквом детету, да сарађује са родитељима и стручном службом, а у циљу сузбијања насилништва. Безбедност друге деце у односу на дете склоно насилништву треба да буде императив, односно треба створити такве услове да се деца ни у једном тренутку не осете да нису безбедна.

Да би васпитач ефикасно деловао приликом сукоба деце и медијације треба да и сам даје примере моралног понашања и друштвене одговорности, да има правилно дефинисану свест о сопственој вредности и самопоштовању, које је засновано на његовим чврстим карактерним особинама које ће одражавати његов углед у друштву.

Целокупну ситуацију може да олакша сарадња са породицом. Али, отежавајућа околност може да буде, ако је модел насилничког понашања дете усвојило у породици. Сузбијање вршњачког насилништва код ове деце биће велики проблем за стручни тим предшколске установе и врло је тешко предвидети резултате.

Међутим, врло значајан помак у превенцији вршњачког насиља може да има израда индивидуалног образовног плана. Наиме, насилништво може бити у тесној вези са поремећајима у понашању (агресивност, деструктивност, пркос, негативистичко понашање), па је

помоћ инклузивног тима, који уз сагласност родитеља или старатеља може да сачини ИОП, веома значајна. Чланом 3. ИОП-а предвиђено је прикупљање података о детету.¹

Индивидуализованим приступом детету, прилагођавањем метода рада, увођењењем нових садржаја, начином задавања задатака, праћењем брзине и темпа напредовања, начином усвајања садржаја, провером знања, организацијом учења, постављањем правила понашања и комуникације, пружа се подршка детету које има проблема у социјалним односима да се социјално стабилизује. А, самим тим превентивно и интервентно делује се на његову могућу манифестацију насилништва, јер је оно везано пре свега за агресивно, деструктивно и негативнистичко понашање уз непоштовање ауторитета.

Квалитетни резултати инклузивног тима у раду са дететом са поремећајем у понашању позитивно би се одразили и на општу климу у вршњачкој групи. Сузбијањем негативних образаца понашања код деце предшколског узраста, инклузивни тим сузбија и евентуално насилништво у каснијем периоду.

Веома важну улогу у превенцији поремећаја у понашању могуће је остварити укључивањем деце предшколског узраста у спорт, фолклор, хор, драмске секције и сл. Деци треба ставити до знања да

¹ Васпитач, наставник, односно стручни сарадник прати развој и напредовање детета, односно ученика у току учења и развоја вештина за учење, социјалног развоја, развоја комуникације и самосталности.

Ако у поступку праћења напредовања детета, односно ученика, васпитач, односно наставник или стручни сарадник, утврди да дете, односно ученик не остварује очекиване исходе образовања и васпитања или су резултати које ученик остварује значајно изнад нивоа општих и посебних стандарда, приступа се прикупљању података ради формирања неопходне документације за пружање одговарајуће подршке у образовању и васпитању.

Васпитач, наставник, односно стручни сарадник поред већ датих података о детету, односно ученику, прикупља податке из различитих извора (од родитеља, односно старатеља детета или ученика, стручњака ван образовне установе који добро познаје дете, односно ученика, од вршњака и самог детета, односно ученика, на начин на који је то могуће), при чему се користе различите технике (систематско посматрање активности детета, односно ученика у различитим ситуацијама, тестирање, као и интервјуисање и попунавање упитника од стране ученика и других који познају дете, односно ученика). Медицински налази су, по потреби, саставни део документације.

На основу прикупљених података и документације из ст. 2. и 3. овог члана стручни сарадник координира израду и у сарадњи са васпитачем, односно наставником израђује педагошки профил детета, односно ученика.

Педагошки профил садржи опис образовне ситуације детета, односно ученика и основ је за планирање индивидуализованог начина рада са дететом, односно учеником.

су већ успешни самим тим што издвајају време и редовно долазе на тренинге или пробе и дају свој максимум. Незадовољство родитеља или њих самих због остварених резултата, васпитачи треба да усмеравају ка позитивним стварима које проистичу из додатних активности. Родитељима треба рећи да је њихово дете посебно због тога што је истрајно, што ризикује, што зна да пружи руку бољем од себе и сл. Према детету које је вредно и марљиво, а не остварује жељене резултате васпитач и родитељи треба да исказују поштовање и да га бодре. Децу и родитеље треба упућивати на позитивне особине детета и на њихову јединственост у биопсихосоцијалном смислу. Претеране амбиције родитеља могу да буду „окидач“ за агресивно, антисоцијално и негативистичко понашање детета које може да прерасте у вербално или физичко насиље над вршњацима.

У зависности од позиционираности детета у групи склоног насилништву постоји могућност и да га вршњачка група одбаци и да оно само промени своје понашање. Али, у пракси најчешће се дешава да се од таквог детета вршњаци плаше и да оно сваким даном све више демонстрира своју надмоћ у односу на друге.

Закључак

Тешка економска ситуација на глобалном плану отежава живот људима на целој планети. Њоме су погођене све социјалне групе. Последице носе и најмлађи, а што се у односу на остале узрасте најлошије одражава на њихов биопсихосоцијални статус. Урушавање породичног идентитета, у смислу губљења породице као места где ће се појединац осећати заштићеним, ствара лошу социо-емоционалну климу на глобалном плану. У таквој атмосфери и безазлене ситуације могу да прерасту у насилно понашање са трагичним последицама. Због тога је крајње време да се започне са сузбијањем насилништва у свим областима друштвене делатности и на свим узрастима.

Прихватање себе кроз призму реалности од најранијег детињства, без подстицања и развијања негативних емоција, као што су љубомора, бес, мржња, завист и др. битни су предуслов за квалитетан развој личности. Претпостављамо да је дете са биолошким диспозицијама да изражава агресивност и бес без подршке породице и вртића у инхибирању негативних емоција више изложено. У време пада друштвених вредности и замена теза, када парадигме зла постају постулати напретка појединца и друштвених група, свако од нас може да постане жртва насиља. Друштвени систем није у могућности да нас заштити чак ни у оквиру породице. У таквој друштвеној клими и најмлађи могу да буду изложени насиљу у вртићу. Дешава се да

васпитачи вршњачко насиље прихватају као једну од фаза у развоју детета која ће проћи сама од себе и да нису свесни колико су далекосежне последице којима су изложена деца жртве. Искусан, а изнад свега моралан и савестан васпитач зна да направи границу између типичних вршњачких конфликта и насиља. Квалитетан васпитач не препушта овакво понашање случају и не иде линијом мањег отпора, већ чини све како би првенствено заштитио дете које је жртва вршњачког насиља. Оваквом васпитачу није битан социо-економски положај, друштвени статус, професија, националност или вера родитеља деце насилника и жртве, већ чињенично стање. Васпитач неће дозволити да дете чији су родитељи друштвено боље позиционирани испољава насилништво над вршњацима. Такође, неће допустити да дете које потиче из социјално депривираних средине буде жртва вршњачког насиља.

Али, има васпитача који се неће дубље упуштати у овај проблем не схватајући да нечињеним највероватније наносе велику штету не само деци, него касније и широј друштвеној заједници. Због тога као квалитетну основу за сузбијање насиља у вртићу представљају едуковани, а подразумева се и социјално зрели, емоционално стабилни и когнитивно ефикасни васпитачи.

Питање феномена насилништва је врло комплексно, па се потреба за његовом што ранијом идентификацијом намеће сама по себи. Интервентни програми превенције насиља на што ранијем узрасту уклапају се у контекст борбе против насилништва на глобалном нивоу. Насилно понашање деце увек треба да повлачи последице.

Уколико дете које још у вртићу почне да се понаша насилно и да се такво понашање настави и поласком у школу, а да при томе не сноси било какве консеквенце, онда постоји велика вероватноћа да ће овакво понашање да постане модел понашања током целог његовог живота. Оно постаје потенцијални малолетнички преступник, а касније и особа склона тежим кривичним делима. Због тога превенција и сузбијање насилништва још код предшколске деце представља императив демократског друштва. Пријављивање насилништва органима власти треба од најранијег детињства прихватити као законску обавезу. Од оваквих ситуација не треба „окретати“ главу, јер свако је потенцијална жртва насилништва. Детету не треба пришивати епитетет „тужибабе“ или денунцијанта због чињенице да жели да заштити дете – жртву насилништа. А, управо дете које има природну потребу да заштити вршњака може и сам да постане жртва.

Нечињеним и непружањем помоћи ономе ко је у невољи, дете партиципира насилнику. Овакав модел понашања дете је пресликало из своје породице, окружења и шире друштвене заједнице. Наиме,

пријављивањем оваквих случајева ми заменом теза уместо да добијемо епитет узорних грађана постајемо потказивачи. Овакво понашање ће се код великог броја деце због претходно наведених предрасуда наставити током целог живота. „Окретањем главе“ од појаве насилништва друштво полако улази у *circulus viciozus* и мораће да уложи огромне напоре да створи савремену државу у којој ће проценат изгредништва бити на минималном нивоу. Због тога превенцију треба започети у вртићу.

Срдачни људски односи и просоцијални дискурс доприносе сузбијању негативних појава у друштву и суверенизују толеранцију која је својствена једино људској врсти. Речима, понашањем, хуманим поступцима и љубављу које пружа природно окружење детета, а то су породица и вртић, децу можемо усмерити да ненасилном комуникацијом решавају конфликте. Деца која се од најранијег детињства уче толеранцији израстају у уравнотежене социјално одговорне особе. Улога компетентног васпитача и стабилне породице је немерљива.

ЛИТЕРАТУРА

- Бељански, М. (2009). „Предлог програма превенције у области насиља међу вршњацима“. *Педагошка стварност*. 55 (7-8): 713-734.
- Васиљевић, Д. (2005). „Процена проблема у понашању деце предшколског узраста“. *Настава и васпитање*. 54 (4-5): 428-435.
- Васиљевић Продановић, В. (2011). *Преступници под лупом*. Београд: Задужбина Андрејевић.
- Vuković, A., Milašin, A., Buljubašić Kuzmanović, V. (2009). „Učestalost vršnjačkog nasilja osvećivanjem kao nasilne strategije sučeljavanja među učenicima osnovne škole“. *Život i škola*. 22 (2): 78-96.
- Кojić, М., Markov, Z. (2011a). „Просоцијални дискурс и моралност као императив у превенцији насиља у друштву“. *Pedagogija*. 66 (2): 234-245.
- Кojiћ, М., Марков, З. (2011б). „Рано откривање и превенција поремећаја у понашању кроз призму инклузије“. *Социјална мисао*. 18 (2): 139-149.
- Орић, S., Jurčević-Lozančić, A. (2008). „Kompetencije učitelja za provedbu pedagoške prevencije poremećaja u ponašanju“. *Odgovorne znanosti*. Vol. 10, br. 1: 181-194.
- Пакашки, М. (2009). „Занемаривање и злостављање“. У: М. Ђук, Д. Живковић, Кораћ-Мандић, Д. (ур), *Ментално здравље – друго измењено и допуњено издање*. Нови Сад: Новосадски хуманитарни центар: 20-21.
- Попадић, С. (2009). *Насиље у школама*. Београд: Институт за психологију и УНИЦЕФ Србије.
- Поповић, Д. (2010). „Партнерство породице и школе као фактор превенције вршњачког насиља“. *Педагошка стварност*. 56 (1-2): 35-45.

- „Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање“. *Службени гласник РС*, број 76/10.
- Prčić, I. (2006). „Vršnjačko nasilje među djevojkama“. *Ljetopis socijalnog rada*. Vol. 13., br. 2: 315-318.
- Станковић Ђорђевић, М. (2010). „Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса“. *Педагошка стварност*. 56 (5-6): 399-411.
- Томоњић, Г., Благојевић-Радовановић, Р., Павловић, Ј. (2010). „Колико је насиље присутно у школи“. *Педагошка стварност*. 56 (1-2): 46-58.

Zagorka Markov
Miroslava Kojić
Paulina Samardžić

PREVENTING AGGRESSION IN KINDERGARTEN

Summary

The eruption of violence has become a part of everyday life all around the world. What we should especially worry about is the fact that aggression and violence are more and more often manifested in kindergartens as well. Unfortunately, that is not just a phase in child's development, but a problem which could result in an increase of juvenile delinquency. Inadequate prevention which should be conducted from the earliest ages, in preschool institutions and families, is an issue which a democratic society needs to address. Education of teachers, the help of expert educators and cooperation with families should all be imperatives if we are to prevent violence in preschool institutions. Timely and systematic intervention in a kindergarten would contribute to lessening the number of future delinquents. Programs of prevention of kindergarten violence would be conducted within the regular guided and extra-curricular activities. Educational seminars would be organized for parents where it would be possible to anticipate possibilities of consequences of kindergarten violence. Non-violent communication is the basic precondition for preventing violence in a preschool institution.

Key words: peer violence, kindergarten.

Предраг Јашовић*

Државни универзитет у Новом Пазару
Департаман за филологију
Одсек Српске књижевности и језика

UDC 821.163.41.09 Glišić M.

Оригинални научни рад
Примљен: 5. II 2012.

КЊИЖЕВНО-КРИТИЧКИ РАДОВИ МИЛОВАНА Ђ. ГЛИШИЋА

САЖЕТАК: У српској науци о књижевности Милован Ђ. Глишић углавном је познат читалачкој јавности као приповедач и то, творац сеоске приповетке у српском реализму. С обзиром да књижевно-критички рад у његовом књижевном опусу, по обиму, заузима видно место (једну четвртину), а именован је тек уопштено као *разни списи* и углавном је узгредно спомињан, ми смо се определили за представљање Милована Глишића са аспекта његовог књижевно-критичког рада. Анализом овог не малог књижевног корпуса, поред начињене типологије радова, пружамо могућност за сагледавање значаја његових књижевно-критичких радова. Сматрамо да су они од значаја, како са аспекта експлицитне поезике Милована Глишића, тако и са аспекта одређивања његових аксиолошких мера.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Милован Ђ. Глишић, експлицитна поезика, реализам, књижевно-критички радови.

Милован Ђ. Глишић (1847-1908) је један од најзначајнијих писаца српског реализма. Његово дело је од ширег значаја, како за књижевности источно-европских народа, тако и за читав Балкан. У науци о књижевности одавно је прихваћено да је Глишић творац српске реалистичке приповетке.¹ Он је село схватио као неисцрпно врело тема и мотива где се пружа могућност широке књижевно-уметничке опсервације. Глишић је био један од најактивнијих учесника у покрету Светозара Марковића, отуда су његове приповетке непосредно везане за социјалистичке идеје.

Као што се Глишић у белетристици развијао на двоструким основама – идеолошки, на основама покрета Светозара Марковића (Младеновић, 2007: 68-69), у књижевности је то чинио на основама

* pjasovic@gmail.com

¹ Ово је први формулисао Јован Скерлић. Један од значајнијих познавалаца, како Скерлићевог дела, тако и српског реализма – Живомир Младеновић, поводом Глишићеве тематске окупираности селом истиче: „Глишић нема велики број приповедака са критичким реалистичким ставом, али и тако малобројне, оне су значајне као темељ једног новог књижевног рода – српске реалистичке сеоске приповетке, која се после њега развила у најбољи књижевни род српске књижевности.“ (Младеновић, 2007:78).

поетике Николаја В. Гогоља (Глигорић, 1960: 122). Тако је и са књижевним радовима које сврставамо у књижевно-критичко стваралаштво² Милована Глишића. Овим радовима је поклањана пажња, али није као онима од већег поетичког значаја. Ми смо мишљења да је Глишић, као књижевни критичар и тумач, занимљива књижевна физиономија. Преко саржине ових радова сазнајемо ширину књижевних интересовања и упознајемо се са широком књижевно-културном активношћу овог писца. Сматрамо да опус овог писца заслужује да буде сагледан са свих аспеката у контексту свега што је написао. Једино тако је могуће одредити његову поетику према укупности оствареног, а не према методу парцијалног приказивања у тумачењу дела, где целина објекта истраживања остаје подређена само једном истумаченом делу целине.

Сагледавањем оствареног књижевног дела налазимо да је Глишић троструко деловао на обликовање укуса књижевне рецепције код нас. Прво, то је чинио својим белетристичким опусом; друго то је чинио својим преводима, односно одабиром, који је правио кад се одлучивао за превођење и треће, то је чинио својим критичким написима који су до данас остали маргинализовани.

Све књижевно-критичке радове Милована Глишића можемо поделити на три групе: *критичке радове саркастичне садржине*, који по форми нису типичне рецензије или прикази; радове који садржином, обимом и примењеним методом претендују *студијско-монографском приказу* описиваног и на крају, *типично критички прикази*.

У прву групу радова спадају радови: *Једна лекција из историје Срба*, *Нешто налик на причу*, *Модерна стилистика*, *Мало о историји света*, *Као бајаги популарна физика*. Сви радови су сатиричне садржине. Писани су са тежњом да исмеју заостале методе у школама, разумевање школе и науке. Дискурс којим су означени ови радови више је разрачунавање са заосталим, него што је изношење критичких ставова који треба да допринесу промени на боље. Глишић није имао намеру да заостало промени и поучи, већ да га, као заостало одстрани, јер је друштву непотребно.

Рад *Једна лекција из историје света* представља запис једног предавања у школи и занимљив је са методолошког и методичког ас-

² Ово је, колико је нама познато прво конкретно именоване овог корпуса радова. Наиме, чињеница да су сви овде анализирани радови именовани у *Сабраним делима* из 1963. године, а уредници Голуб Добрашиновић и Драгољуб Влатковић именовали као „разне списе“, потврђује нашу тезу да овим радовима није поклањана посебна пажња. Они нису занемарени у потпуности, али њихов значај за само сагледавање Глишићеве поетике у целини је маргинализован.

пекта. Глишић налази да се једна лекција, догађај или дело може *причати, толковати* и *говорити од речи до речи* како је написано (Глишић, 1963: 208). То говори да је већ тадашња методика и методологија разликовала *тумачење, препричавање* и *учење напамет*.

У раду *Нешто налик на причу*, већ насловним знаком рада, Глишић на посредан начин показује шта то за њега није прича, односно што је налик причи. У том смислу овај рад може представљати прилог експлицитној поетици, али доста говори и о аксиолошким назорима аутора. Ишчитавањем рада, можемо закључити да Глишић подразумева под причом само оно што поседује *развијену фавулу*, дакле има догађај, описан фактографски, са употребом сказа. Према томе, можемо приметити да све оно што се није уклапало у реалистичке нормативе приповедања, Глишић није рачунао у приповетку.

Радови *Мало о хисторији света* и *Као бајаги популарна физика* су саркастичне садржине и исмевају однарођивање стилистике, односно свођење изучавања физике на теологију. У *Предговору* првој збирци приповедака из 1879. године, он описује садржину своје књиге, како би читаоци знали за шта се одлучују кад купују књигу. Тако је овај рад више комерцијалне природе, но можемо га сврстати у корпус експлицитне поетике или књижевно-критичке радове.

Друга група радова (*Народно позориште, Тодор Јанковић од Миријева* и *О Толстоју*) су радови монографских претензија. Ово су опширни радови, рађени према свим захтевима монографске методе. Рад *Народно позориште* је опширан и аргументован одговор на замерке у раду Народног позоришта од стране Тодора Стефановића Вилловског. Његова замерка се односила на неадекватан одабир глумаца за поједине улоге, њихову стручну спрему и уиграност. Глишић правда управу позоришта тиме, што Народна позориште, заједно са управом и помоћним службеницима, има свега 24 стално упошљена радника. То значи да не може бирати глумце, нити стварати типске глумце, јер је у постојећим условима то било немогуће.

Са друге стране, било је онемогућено и довођење глумаца из позоришта околних држава. „Где су та позоришта одакле можемо добити ког спремног, рутинираног глумца? Загреб нам не може дати, јер треба њему. Нови Сад још мање. Подмладак се врло слабо пријављује. Свак налази да га боља будућност чека ако оде у практиканте, него што се ода глумовању код нас.“ (Глишић, 1963: 237). Из овога проистиче да се економски положај уметника није битније променио од 1858. године, кад је о томе писао Јаков Игњатовић.

Милован Глишић истиче да се наша позоришта не могу поредити са позориштима разних држава у Европи, пре свега, оних

у Бечу, Фиренци, Напуљу, Лондону и Паризу, најмање због шест разлика: прва разлика је садржана у броју постојећих позоришта код нас и тамо; друга разлика је садржана у количини глумачког особља које је стално упошљено; трећа је садржана у публици и њеном укусу; четврта се тиче материјалног осигурања глумаца и оних који се ангажују око позоришта, као и самог позоришта – броја реквизита, хаљина, сцена, могућности мењања истих и друго; пета разлика је садржана у осигурању материјалног положаја глумаца и њихових породица; шеста разлика је садржана у наградама које добијају аутори преводиоци за своја дела и преводе.

Сваку од ових разлика Глишић је подробно и аргументовано описао. Занимљиво је да, и поред тога што су се данас битно услови променили, суштински гледано, проблеми у вези са позориштем, као и они, раније истакнути, у вези са књижевношћу, јесу исти. Од посебног значаја је да Глишић велики део своје расправе посвећује публици, дакле, трећем елементу из тријадичне концепције разумевања уметничког дела. То значи да су Глишић, као и до тада већина белетристичких писаца, који су се бавили и критичким записима, водили рачуна о публици, јер су разумевали њен значај за развој књижевности, позоришта и уметности уопште. Они су публику доживљавали као конкретни, реални чинилац, који уметности може да осигура опстанак.

Занимљиво је како Глишић образлаже слабу посету публике позориштима: „Тако је отприлике морало бити и са посетом наше позоришне публике. Она је ћутећи али својим све мањим доласком врло јасно почела говорити позоришној управи: 'Дај ти нама, ако хоћеш, оно што ће нас забавити. Ако ли нећеш – а ти можеш давати своје класике, али ми нећемо долазити.' Истина, онај део публике са укусом за боље и класичније комаде дао је свој глас против таквог захтева. Али где је теже, ту претеже!“ (Глишић, 1963: 243).

Јасно је да се за сваког члана публике, ма које уметности, морало борити. Та борба је врло често вођена уступцима, снижавањем критеријума и естетичких захтева, јер већина публике није хтела да се замара тешким класичним комадима, већ је за свој новац захтевала разоноду и разбигригу. Опет, чињеница је да је било и публике са вишим и високим естетичким захтевима. То значи да је од Доситеја, кад су се писмени тек могли пребројати на прстима руке, дошло до значајног напретка. Томе је свакако допринела Вукова језичка реформа, пробуђена народна свест романтичара и наполе писци реализма.

У обимном раду *Тодор Јанковић од Миријева (родео се 1741. умро 21. маја 1814.)* сачуван је спомен на лик овог великог педагога. Овај рад је утолико битнији за српску културну и научну историју, уколико смо летимичним прегледом енциклопедијских издања утврдили да нема готово ни спомена о овом врло значајном педагогу. Наиме, у *Педагошком речнику* (1967) и *Малој Просветиној енциклопедији* (1968) нема ни помена о овој личности. Као интелектуалца који је отишао у Русију помиње га само Милорад Павић у *Историји српске књижевности барокног доба XVII и XVIII* (1970), и то на једном месту.

Од Глишића сазнајемо да је Тодор Јанковић са родитељима дошао у Србију преко Саве. Истакао се одмах при организовању основних школа. Поред организационих проблема који се углавном тичу материјалних средстава, ћирилично писмо се наметнуло као први и основни проблем. Аустроугарске власти нису дозволиле да се отварају основне школе у којима ће се ширити писменост и учити на ћирилици. Тај проблем Тодор није могао да реши, а на компромисе није био спреман, те је покушао да нађе помоћ и заштиту и у тој потрази се обрео у Русији, где је и остао и изградио своју педагошку каријеру.

У Русији се врло брзо истакао као педагошки радник. Царица Катарина му поверава задатак да изврши реформу основних школа. Све његове планове царица је одобрила 1. октобра 1782. године. Поред тога што је направио планове за реформу школства, писао је и уџбенике и држао практична предавања будућим учитељима, који су се spremали за предавање у реформисаним школама.

Нови метод учења прво је био заступљен у петроградским школама. У школама су били раздвојени ђаци у два разреда, а за сваки разред постављен је по један учитељ. Захтевало се и ново, хуманије понашање учитеља. Нису смели да туку децу и називају их погрдним именима (Глишић, 1963: 265), а Милован Глишић овако закључује: „по томе би се, дакле, и лепши део у историји руске народне просвете могао назвати: *епохом српске педагогије*.“³

³ Да би било сасвим јасно какво је мишљење Глишића имао о Тодору Јанковићу, доносимо следећи цитат у целини: „Ето тако је отпочела и развијала се, пре сто година, основна настава у Русији. Уопште се може рећи да је цела организација школска, а нарочито наставна страна, дело Тодора Јанковића од Миријева. Он је, као што смо видели, спремио прве учитеље за основне школе; он је саставио школске књижице, упуте за учитеље и онај део закона што се тиче саме наставе. На његов предлог отворена је прва Главна народна школа у Петрограду. Уређење те школе, начин наставе и распоред предмета – све је то био рад Тодоров. Та школа, којој беше Тодор управитељ, опремила је први кадар учитеља за основне школе што су

У студији *О Толстоју* није ништа мање опширан. И овде је показао завидан ниво познавања, не само живота и рада овог великог светског књижевника, већ и прилика у руској књижевности. У раду је описао Толстојев буран живот, књижевни, али и педагошки рад и ангажовање на стварању народне школе у Јасној Пољани. Није изоставио да прикаже Толстоја кроз анегдоту. То је лик Толстоја посебно учинило животворним.

Глишић истиче да је Толстој живео врло строго и подређено свом списатељском раду. Преданост књижевном стваралаштву није заобишла ни његову супругу грофицу Софију Андрејевну која је морала да препише све оно што је Толстој за дана написао, упркос обавезама које је имала. После сваке дораде морала је читко и јасно да препише сваки рукопис. Дешавало се да један рукопис препише чак десетак пута.

Глишић показује и исцрпно познавање руске књижевности, токове и превирања која се у њој догађају. То први пут испољава кад показује интересовање белетристике и критике: „Руски свет и већина критике занимаху се тад делима у којима су се преселиле сувремене идеје. Већина критичара тражила је да приповетка буде у тесној вези са сувременим политичким и социјалним животом. Осуђивање старог реда ствари и занимање нових нада, то је била садржина тадашње књижевности.“ (Глишић, 1963: 297).

По други пут Глишић доказује своје познавање руске књижевности кад утврђује утицаје и генезу Толстојевих дела: „Од руских писаца на Толстоја је највише утицао Љермонтов. Он и сад, говори одушевљено о њему и цени јако у њему ону особину коју он зове: тражење.“ (Глишић, 1963: 315). Показује да је био упућен у односе Толстоја са Тургеневим и Достојевским, што свакако доказује Глишићеву добру информисаност.

Скренуо је пажњу и на религијско преобраћање Толстоја. „У седамдесетим годинама настао је одсудан душевни прелом у Лава

се отвориле по петроградској губернији. Опет на Тодоров предлог, отворена беше 1786. године у Петрограду Учитељска семинарија, којој је опет он био управитељ. Како се Тодор живо старао о напретку тог учитељског завода – то смо већ раније видели. За петнаест година спремила је Тодорова Учитељска семинарија толико учитеља да су се по свима главним варошима губернијским у Русији могле отворити главне народне школе (уређене онако као она прва петроградска), које су опремиле учитеље за основне школе по мањим варошима и селима руским. Ауторитет Тодоров у питањима народне наставе био је онда тако велики да је њему било поверено да прегледа и поправи научно-васпитну страну и у војним, духовним, па чак и у женским заводима, који су за време његово постојања у Петрограду.“ (Глишић, 1963: 272-273).

Н. Толстоја. Он се није задовољио само проучавањем типова и сликањем живота, на то је, подстакнут празноверицама и контрадикцијом у разним вероисповестима, приступио к' самоме извору хришћанске вере. Почео је изучавати науку Исусову, изван традиција православне вере, па је у оном што му се учинило да је права наука Христова, нашао одговора на питања своје савести.“ (Глишић, 1963: 299). То се најбоље види у Толстојевој књизи *Моја вера* (1883). Глишић сматра да је Толстојево тумачење Христове вере исправно, јер нас заиста Наука Христова одвраћа од тога да чинимо будалаштине (Глишић, 1963: 300). Ово, умногоме поједностављено и лаичко схватање Толстојевог поимања хришћанства, можемо данас прихватити само као Глишићево разумевање Толстојевог вере.

У трећу групу радова спадају краћи радови који су критички прикази или чланци. То су: *Никола Александрович Љејкин*, *Марко Вобчок*, *Приповетке Николе Васиљевића Гогоља*, *Хиљаду и једна ноћ*, *Брђани*, *историјска приповетка* и *Црна куга*. Ови радови најбоље показују Глишићев критички нерв и поимање књижевног стваралаштва.

Приказ Гогољевих приповедака овако почиње: „Ниједна грана нејаке књижевности наше није заступљена као што ваља, па тако је и са забавом. Ориђинали су нам слаби, а превода ваљаних немамо.“ (Глишић, 1963: 359). То ће казати, да је Глишић савршено свестан стања у нашој књижевности, као што је био свестан стања у позоришту и публици. Међутим, он није дозволио да га то обесхрабри. Он је регистровао чињенично стање, а сам је све чинио да се оно промени. Поред оствареног уметничког дела и ово га чини врло значајном кариком у српској културно-књижевној историји.

У приказу превода *Хиљаду и једне ноћи*, он констатује „забавна књижевност свуда ствара прву читалачку публику. Наша је читалачка публика веома малена.“ (Глишић, 1963: 361). Значи, да је Глишић подједнако водио рачуна, како о позоришној, тако и о читалачкој публици. Био је свестан да је неопходно на публику у почетку деловати оним што она захтева. У том смислу је Глишић, симплификовано посматрано, претеча Јаусове теорије рецепције. Малена читалачка публика је та која не дозвољава озбиљнији развој књижевности, јер се књига не продаје.⁴ Ово показује да је Глишић третирао књижевну публику као пасивни елемент који има своју социјалну и еко-

⁴ Оно што је као неопходност истакао Милован Глишић на измаку XIX века, то ће истаћи и Стефан Сантер Саркани на самом крају XX века. И он налази да „први прави читалац који се може замислити јесте онај које прижељкује писац, тражећи тржиште за своје књиге“ (Сантер-Саркани, 2001: 62).

номску функцију, али не и функцију учесника у остваривању књижевноуметничког дела.

У приказима приповедака Еркмана и Шатријана, Глишић истиче књижевне вредности њихових дела. Његове оцене нису опширне: „Пријатан стил. Здрав хумор, бистар поглед, лака поука, верна слика народа какав јесте и какав ваља да буде – то су врлине ових приповедача.“ (Глишић, 1963: 365). На другом месту каже се да се ови приповедачи одликују „песничком цртом“, њихово приповедање је „прожимано песничким лепотама, местимично тихом сетом“ (Глишић, 1963: 366). Суштински гледано овакви прикази не говоре много о ауторима. Ово су уопштене оцене које се могу везати за ма ког доброг приповедача. Глишић није могао да образложи „пријатан стил“, или „песничку црту“ и зато га не сматрамо критичарем у правом смислу те речи, јер, чини се, да му је недостајало много од критичарске спреме.

Тачно је да је он знао да заузме чврст критички став и да се држи њега. На пример, иако зна за позитивну критику Доброљубова и за Маријину⁵ популарност која је уследила после те критике, Глишић констатује да „су јој радови, уопште узевши, слаби, а према њеним приповеткама из малоруског народног живота нису никакви“ (Глишић, 1963: 350). То га још увек не чини критичарем, мада смо сигурни да је могао успешно изаћи на крај са новинским типом књижевне критике.

На крају, можемо закључити да је Глишић био успешнији у радовима студијске садржине и у критичким написима сатиричне садржине. У књижевној критици, у најужем смислу те речи, Глишић је остао некако књижевно малокрван. У радовима студијске и критичко-сатиричне садржине могао је да се размахне и да пунокрвни, животворни израз својим радовима. Ту је до изражаја долазио његов таленат и могућност слободнијег израза који није спутан чињеницама и мерилима којима се руководи. То ће ове текстове учинити на

⁵ Овде је реч о списатељици Марији Александровној Марковић о којој Глишић оставља следећи запис: „Марко-Вовчок је псеудоним једне одличне малоруске књижевнице. То је Марија Александровна Марковић, жена Атанасија Васиљевића Марковића, малоруског патриота и етнографа, а по рођењу је Русиња.

Марију је муж заинтересовао за малоруски народни живот и она је под његовим утицајем написала један низ приповедака на малоруском језику.

Прве две њене приповетке штампао је 1857. године Кулиш у свом журналу *Записи о Јужној Русији*, а у години 1858. издао је збирку њених радова под насловом *Народне приповетке Марко-Вовчока*. Те су јој приповетке имале огромног успеха. Сам Тургењев превео их је на руски и већ су изишле 1859. године на руском језику. Чувени руски критичар Доброљубов написао је о њима веома симпатичну и опширну оцену. А, затим су сви главнији руски књижевни листови отворили своје ступце Маријиним радовима.“ (Глишић, 1963: 349).

естичком и стилском плану знатно пунокрвнијим. Штавише, ови радови добрим делом представљају аутопоетичке изразе. Опет у мери у којој ови радови представљају саставни део експлицитне поетике, у тој мери из оних радова који претендују само књижевној критици не можемо извући кохерентан аксиолошки став и вредносно полазиште. Према томе, закључујемо да је Милован Глишић био далеко бољи тумач књижевних чињеница и преводилац, но што је био књижевни критичар, јер се књижевном критиком бавио по морању или руковођен субјективним и идеолошким поривима.

ЛИТЕРАТУРА

- Вученов, Д. (1970). *О српским реалистима и њиховим претходницима*. Београд: Друштво за српскохрватски језик и књижевност Р Србије.
- Глигорић, В. (1960). *Српски реалисти*. Београд: Просвета.
- Глишић, М. Ђ. (1963). *Сабрана дела*, књ. II. Београд: Просвета.
- Добрашиновић, Г. *Живот и дело*. У: Глишић, М. Ђ. (1963). *Сабрана дела*, књ. II. Београд: Просвета: 7-81.
- Иванић, Д., Вукићевић, Д. (2007). *Ка поетици српског реализма*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средстава.
- Младеновић, Ж. (2007). *Српски реалисти*. Београд: Чигоја штампа.
- Стефан, С. С. (2001). *Теорија књижевности*. Прев. Јелена Новаковић. Београд: Плато.

Predrag Jašović

LITERARY CRITICAL WORKS BY MILOVAN Đ. GLIŠIĆ

Summary

The purpose of this article is to analyze the literary critical works of Milovan Đ. Glišić which make a fourth of his literary opus and yet remain unexamined till this day. We believe that only after this part of his opus is analyzed, we can fully grasp the integral poetics of his works. In this article, we give a typology of literary critical works, in which we differentiate the following: *critical works of a satirical content*, which, in their form, are not typical reviews; works which, by their content, scope and the method applied closely resemble *monographic reviews*, and finally, the *typical critical reviews*. After analyzing all these works, we have come to a conclusion that Milovan Glišić was far better at understanding and interpreting literary facts than at literary reviewing, since he wrote literary reviews only when he was asked to or when lead by his own subjective and ideological impulses.

Key words: Milovan Đ. Glišić, explicit poetics, realism, literary critical works.

БАСНА КАО НАСТАВНО ШТИВО

САЖЕТАК: О погодности басне за наставну обраду и о њеном месту у књижевности за децу постоје опречна мишљења. Неки теоретичари сматрају да басне немају потребну васпитно-образовну вредност и да нису примерене дечјем узрасту. Своје схватање поткрепљивали су тумачењем да дете није у могућности да разуме слојевито значење басни. Међутим, судећи по искуству, по данашњој употреби басни у хрестоматијама, сликовницама и збиркама за децу и омладину, по заступљености у васпитно-образовном процесу, не само у основној школи него и у дечјим вртићима, може се непобитно тврдити да су басне омиљени дечји текстови.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: басна, настава, дете, стваралаштво.

1. Погодност басне за наставну обраду

Полазећи од искуства и сазнања из вишегодишње праксе, састављачи тренутно важећег Плана и програма основног образовања од првог до четвртог разреда, дали су посебно место, у настави језика и књижевности, управо басни. Наставни план и програм за основне школе, па и уџбеници, приручници, школска и домаћа лектира, обликовани су тако да су басне распоређене у свим разредима, у зависности од узраста ученика.

У оквиру рада на тексту, у првом разреду основне школе, истиче се значај препознавања приче, где се поред искључиво поменуте бајке мисли и на басну.

При обради књижевних дела у другом разреду предвиђено је усвајање неколико књижевних појмова, међу којима је и басна. Између основних елемената књижевног текста, посебан акценат се ставља на поуку у басни.

У трећем разреду рад на басни подразумева подстицање ученика да дубље схватају и усвајају поједине књижевне појмове уочавајући: изражајност, понашање и поступке, сналажљивост и радозналост, однос међу ликовима и говор лица.

У четвртог разреду се инсистира на битним карактеристикама басне, указујући на описивање, дијалог, околност, ситуације, процењивање, доказивање и правичност.

* maljkovic_m@hotmail.com

Упадљиво је да је басна заступљена и у програмима лектире од првог до четвртог разреда.

Басна привлачи ученике основне школе својим ликовима, ситуацијама и ведрином, а то су, уједно, и елементи који представљају полазне основе приликом њене интерпретације. Крајњи циљ интерпретације басне је снажан доживљај ликова, ситуација, смешних и ироничних доживљаја. На основу ових елемената приступа се тумачењу алегоричности у басни и изводи поука.

Деца млађег школског узраста са појмом типичности, први пут се срећу приликом интерпретације ликова у басни. Њиховом анализом они увиђају да важи постојање типичних особина за поједине ликове (окрутност, наивност, лукавост, и сл). Упоредо са анализом ликова врши се и стилска анализа, помоћу које ученици уочавају једноставност, афористичност, алузивност и ироничност басне.

Структура наставног часа на којем се интерпретира басна, у зависности од система наставе у коме ће се организовати, не разликује се од интерпретације осталих епских врста.

Уобичајена структура наставног часа је: припрема за читање, интерпретативно читање, проверавање ученичких доживљаја, анализа, синтеза, разноврсни облици стваралачког рада у свим етапама часа.

Гледано у целини, план и програм наставе у млађим разредица основне школе, уз несебично ангажовање учитеља, пружа могућности ученицима да упознају репрезентативне примере народних и ауторских басни, као и да уочавају и именују битне појмове, ликове и ситуације. Уколико је настава заснована на неком од савремених методичких приступа васпитно-образовног рада, може се постићи веће интересовање ученика за рад на тексту басне. Они ће тада по сопственој жељи упознавати и читати басне, уочавати ликове, ситуације и међусобне односе између актера радње. Вештим постављањем питања и задатака, учитељ треба да мотивише ученике на рад, уз подстицање њихове креативности и индивидуалности.

Басне су ризница народне мудрости и оштрине духа. Радећи на тексту басне, приликом постављања проблемских питања и задатка, учитељ ће усмеравати ученике на уочавање и оцењивање одређених друштвених и етичких појава. Смисао оваквог рада је да се ученици уводе и подстичу на истраживање уметничких способности басне, да се говорењем или певањем приближе њеној драматизацији, исказујући на тај начин себе као индивидуу.

2. Дете и басна

Басна је књижевна врста с којом се дете најраније сусреће, која га прати током живота и често оставља најјаче трагове. Упознавајући басну дете сазнаје све оно што су народи хиљадама година мислили о свету који их окружује, како су представљали људе из своје околине, односе у друштву, шта су желели и за чим су тежили.

За разумевање басне потребна је умна зрелост, а ако је још и тесно повезана са одређеним друштвеним проблемом, потребна је широка људска култура да би се могао открити њен алегоријски смисао. Басна је и рационалне природе, у њој је све усмерено ка суштини мисаоне поруке, док су описи сведени на најмању могућу меру. Услед такве природе басне, намеће се питање: Да ли је басна погодна за рад са децом и да ли је деца могу схватити? Немају сви педагози исто мишљење у вези са овим питањем. Има оних који сматрају да текст басне није адекватан дечјем узрасту, наводећи у прилог своје тврдње, да сви елементи басне нису блиски деци овог узраста, као што су: алегорија, нејасне поуке, типичност ликова, афористичност, алузивност и ироничност. Међутим, ипак је више педагога присталица рада на тексту басне са децом. Поборници оваквог става износе следеће аргументе: басна привлачи децу својим ликовима, ситуацијама, ведрином, једноставношћу и краткоћом.

Да би рад на басни са децом био успешан, неопходно је, пре свега, да они који презентују басну деци (васпитачи, учитељи, родитељи и др.) изврше прави избор басни. То значи да одаберу оне басне које својом мисаоношћу нису превише дубоке и у којима нису предочена сложена питања међуљудских односа. Да би басна била блиска детету, потребно је да се „оживи“ њен основни план, како каже Исидора Секулић „Ако се из театра и комедије у басни не смеши уметник, права чиста доброта, басна је карикатура, зубато страшило које се кези и прети да ће ујести. Ако басну не могу читати и деца и ако се басне неко боји, пропала је басна заједно са баснописцем. Једном речју, басна је уметност и још, класична уметност, или није ни басна ни уметност.“ (Секулић, 2002: 64).

У току рада са децом на басни не треба инсистирати на схватању басне у потпуности, већ само онолико колико њен садржај деца могу да вежу за своје скромно искуство. Ако на овај начин представимо детету басну, оно ће њену алегорију лако пренети на своје другове и ближе окружење. Деца басну схватају површно, међутим, сасвим довољно да из њене садржине и поенте извуку неку поуку блиску дечјем искуству.

Четири момента су битна када је у питању однос детета и басне:

1. басне су кратке књижевне структуре, а дете чија је пажња нестална тешко прати опширне текстове,

2. главни ликови у баснама су животиње, а оне су омиљени дечји јунаци,

3. басне често имају драмски интензитет, оне су по правилу драме у малом, а не треба посебно истицати колико деца воле акције и драмске сукобе. Нека деца неће можда басну потпуно схватити, нити је препричати, али ће је без великих тешкоћа одглумити,

4. свака басна носи у себи неку животну истину, неку природну законитост и сазнање. Сва та сазнања нису приступачна деци, она их неће одмах моћи открити, у почетку ће их само наслутити. Али и то је довољно, јер право и дубље значење откриће им живот касније.

Када се узму у обзир сви разлози за и против басне, и када се проуче потребе детета, јасно је да басна, правилно и у право време употребљена, деци не само да користи него је и нужно потребна. Свако претеривање, поред слабог објашњења, тежине текста и његове неадекватности дечјем узрасту може нанети штету, или умањити квалитет басне, неуморне пратиље детета на путу његовог одрастања.

3. Басна у млађем школском узрасту

Занимљивим ликовима и интересантним ситуацијама басна је блиска деци млађег школског узраста. Басну као књижевну врсту деца могу да тумаче, помоћу ње да реализују бројне садржаје језичког стваралаштва и да је драматизују.

Деци овог узраста басне су присне и прихватљиве. Оне су погодне за васпитно-образовни рад зато што служе као основа за развијање разумевања и укупних способности ученика. Да би деца схватила смисао поуке и басне у целини, учитељ мора да се потпуно ангажује. Он усмерава децу да у целини схвате уметнички доживљај наративног исказа, да разумеју басну сугестивним читањем, постављањем низа додатних питања или разговором. У овим активностима до изражаја долазе креативна активност учитеља и сазнајно удубљивање ученика, а реализовано кроз слојевито виђење и доживљавање басне.

Басна је погодна за укључивање у васпитно-образовни процес, као и за различите облике васпитних активности са млађим школским узрастом. Она има видно и изразито место у програмима већ у првом разреду основне школе зато што је приступачна за суочавање ученика са анализом, интерпретацијом, презентацијом и схватањем књижевног текста. Може се сагледавати у различитим системима наставе српског

језика и књижевности: интерпретативно-аналитичком, проблемско-стваралачком, корелацијско-интеграцијском, у систему програмиране наставе, учењу откривањем или кроз стваралачке облике рада. У сваком од поменутих система басна се разматра из ученичког угла са различитих сазнајно-васпитних аспеката, мотивског, идејно-етичког, структуралног, језичког и др.

Анализирајући бројне методичке приступе у раду на басни у млађем школском узрасту, издвојили смо неке од њих:

Светомир Игњатовић истиче да је басна „приступачна ученицима основних школа и они је радо читају“ (Игњатовић, 1956: 96). Међутим, на овом ступњу дечјег развоја не треба много настојати на томе да се алегорија и поука басне до краја протумаче и расветле. Он истиче да се басна обично обрађује по следећем плану:

1. припремни период (расветљава се оно што ученици знају о особинама појединих животиња које су предмет басне) који се обично реализује уз посматрање слика;

2. изражајно читање;

3. анализа садржине (препричавање и тумачење басне);

4. вежбе изражајног читања;

5. учење напамет (вежбе по улогама).

Схема Милије Николића (1998), приликом рада на басни подразумева следеће три фазе:

1. претходни рад који укључује читање и вољну обраду басне;

2. развијање радозналости за неке појединости и околности из света басне;

3. подразумева све оно чиме су ученици проширили басну, у оквиру домаћег задатка или у школи.

Марко Стевановић (1982), истиче да методичка обрада басне на часовима може бити различита, али ипак постоје заједничке етапе које улазе у рад сваког наставника поткрепљујући своју констатацију поређењем методичара С. Игњатовића и Д. Росандића. Пишући о методичком приступу обраде басне, он истиче следећу структуру:

1. припрема за доживљај;

2. интерпретативно читање;

3. проверавање доживљаја;

4. поновно читање

Павле Илић у својој *Методици* истиче да је „басна штиво млађег узраста основне школе, али су се они са њом срили већ у предшколској установи“ (Илић, 1998: 357), што олакшава посао учитељу који може да успостави корелацију са већ обрађеним баснама. На пример: у погледу ликова (лисица је увек оличење мудрости, несебичности и

неверства). На методичком примеру намењеном проблемској настави, а датом кроз обраду басне *Лисица и јагац*, Павле Илић истиче следеће фазе рада:

1. мотивација деце за слушање басне (задатак је да уоче особине лисице);
2. уводно читање које мора бити ефектно уз добро интонирање сваке реченице, адекватном јачином и висином гласа, темпом и паузама. Посебно треба водити рачуна о представљању животиња;
3. анализу помоћу наставних листића са вишеструким избором (што за њих представља решавање проблема);
4. анализа стилско-композицијских одлика (реализује се читањем у себи, препричавањем);
5. стваралачки рад на тексту (проширивање садржаја).

Симеон Маринковић (1994) истиче да басна привлачи децу млађег школског узраста типизираним ликовима, ситуацијом, оптимистичком атмосфером, једноставним језиком и стилем, нуди и пример методичког приступа обради басне применом стваралачке методе рада.

По поменутом аутору обрада басне *Лисица и гавран* у млађим разредима основне школе, има следеће фазе:

1. мотивација (почети од питања и одговора, допуњавања реченице, пословице, речи лукав, слике гаврана, решавањем укрштенице и сл.);
2. најава теме;
3. читање, емоционална пауза и провера доживљаја;
4. ученици читају басну и проверавају непознате речи;
5. анализа басне (анализа непознатих речи; препричавање басне што краће; замишљање и описивање ликова; разговор о поруци басне; повезивање са раније обрађеним баснама; проширивање басне; примена у животним ситуацијама; причање басне у првом лицу, организовање луткарског позоришта, и сл.);
6. домаћи задатак.

Томислав Цветковић истиче да басна „високо трансформативног облика у настави се тумачи и осмишљава, драматизује, препричава и чита по улогама“ (Цветковић, 2003: 94). У раду на басни он нуди два методичка приступа:

1. преобразба облика (објасни како из старе басне настаје нова);
2. прерада басне (у слободном избору, на пример, проширити увођењем нових лица и сл.).

Никола Цветковић (2000) истиче да након читања, истицања етичких, естетских и других вредности текста басне, треба настојати одговорити на следећа питања: пошто басна припада приповедној

прози означите важнија обележја њене епске структуре и кратке приче уопште?

– Чиме све басна привлачи пажњу ученика?

– На које карактерне црте и моралне особине басна обраћа пажњу?

– На који начин у баснама ликови откривају и показују својства и одлике?

– Које су све типичне црте и особине ликова присутне у баснама?

– Означите стилско-изражајне одлике басне и укажите на драмске елементе у њима?

– Зашто поједини тумачи књижевности басну сматрају „малом комедијом“?

– Наведите примере смешног и шаљивог у баснама и издвојите оно што је подругљиво и сатирично?

– Какве су поуке и поруке садржане у баснама и на који начин су оне саопштене?

– Како и чиме басна може да утиче на морално и друштвено обликовање младих читалаца?

– Укажите у писаној форми на примере које сте препознали у свакодневици, а присутни су истовремено и у баснама?

– Покажите да само допишете и додате неки догађај у басни?

Драгутин Росандић истиче да се структура наставног часа „утемељена на начелима проблемске наставе прилагођава у највећој мјери самосталном истраживачком раду ученика“ (Росандић, 1986: 664). У систему проблемске наставе структура наставног часа имала би следеће елементе:

1. стварање проблемске ситуације;
2. постављање проблема и метода рада;
3. самосталан рад ученика;
4. анализу и корекцију резултата;
5. задавање нових задатака.

За самосталан рад приликом обраде басне, по њему, ученике треба систематски припремати и подстицати одговарајућим задацима. Битан моменат је стварање проблемске ситуације кроз постављање проблемских задатака који покрећу ученикову интелектуалну активност, изазивају двоумљење и траже опредељивање. Постављањем оваквих питања усмераваћемо ученике на уочавање и оцењивање одређених појава или понашања. Реализацијом проблемских задатака ученици анализирају најважније елементе интерпретације (догађај, ликове, алегоријски смисао, поуку и стилско значење).

Посебан акценат приликом обраде басне Д. Росандић ставља на самосталан стваралачки рад ученика, који се може реализовати у додатној фази часа или код куће. За самосталан стваралачки рад ученика, приликом обраде басне *Лисица и гавран*, нуди следеће типове задатака: писмено или усмено образложити поступак ликова; писмено или усмено упоредити поступак двају или више ликова; усмено или писмено предложити композицију басне; усмено или писмено изразити доживљај смешног у басни; одговорити на постављена питања (усмено или писмено); дати разрађен одговор на постављено питање; дати одговор с цитирањем текста; исписати из текста дијалогске деонице и описати како их треба читати (изражајно); стваралачки препричати басну; у препричавање уносити властите уметке (препричавање с уметањем властитих елемената); написати позив за суделовање на гозби (у озбиљном или шаљивом тону); описати један пример гостопримства; испричати догађај у којем је дошла до изражаја досетљивост; описати поступак друге особе који би ме повредио или растужио; припремити текст за читање по улогама; написати сценариј за кратак филм о гостопримству лисице и гаврана; пронаћи још коју басну о лисици и гаврану.

Израдом овако конципираних задатака ученицима се омогућава да прошире садржај басне, да је обогате новим елементима или да открију нове приступе.

Приликом интерпретације басне у млађим разредима основне школе честа метода рада је интерпретативно читање. Ово читање може бити реализовано кроз индивидуално, заједничко или читање по улогама. Ученици читају гласно или у себи откривајући при томе битне књижевне елементе – тему, композицију, ликове, језик или стил.

За разлику од осталих епских књижевних врста приликом наставне обраде, басна је једина врста која се не препричава. Основни догађај се одређује са неколико реченица.

Битан елеменат приликом интерпретације басне је да деца схвате алегорију басне, односно да се иза појединих врста животиња о којима се казује у басни – крије одређени тип људи. То се најбоље постиже смишљеним образлагањем неколико компонената басне: у карактеризацији ликова присутан је црно-бели поступак којим се истиче једна доминантна црта у чијој сенци су све остале; наглашена је њена морална и дидактичка усмереност, па је неопходно континуирано откривање и тумачење намера, порука и идеја; она је кратка прича у којој се најчешће јављају само два лика.

Свакако најважнији моменат у раду са децом је преношење дечје свести из животињског света у подручје људског живота. У почетку се треба служити искуством деце док се ученик не уведе у

начин доживљавања басне, а након тога неће бити потешкоћа да се тумаче све одлике: особине, жеље, мисли, понашања, поступци и друге акције ликова басне, али и замисли, намере, поруке, идеје и поуке писца басне.

4. Примери добре праксе

Пример број 1

Наставна јединица: Телеграфске басне

Тип наставног часа: Час обнављања, увежбавања и утврђивања.

Задаци наставног часа:

а) Образовни: Понављање усвојених садржаја, богаћење речника ученика; указивати ученицима на типичне правописне грешке приликом израде задатака; провера усвојености обрађених садржаја; утврдити и проверити знања везана за идејно-естетску анализу текста.

б) Функционални: Развијање оригиналности и флуентности идеја; подстицање ученика да у процесу анализе књижевног текста разумеју и усвајају функционалне појмове (утисак, расположење, околност, ситуација...); неговање потребе ученика за нонсенсним и смешним књижевним текстовима.

в) Васпитни: Развијање упорности и истрајности у раду; неговање способности сналажљивости и довитљивости; неговање смисла за хумор; разбуктавање деце маште.

Облици наставног рада: фронтални, групни и индивидуални.

Наставне методе: монолошка, дијалогска, текст-метода.

Наставна средства: слагалице, прибор за писање, материјал за обликовање.

Наставни објекти: учионица

Корелација: свет око нас, ликовна култура.

Претходна припрема ученика: /

Артикулација наставног часа

1. Уводни део часа:

Емоционално-интелектуална припрема ученика.

Ученици ће се поделити у 8 група. Свака група ће се окупити око стола. На столу ће бити коверта са слагалицом. Задатак чланова групе је да сложе слагалицу и укратко опишу лик који добију (ликови: лисица, лав, зец, корњача, медвед, магарац, коза и јеж)

Истицање наслова басне у којој су главни ликови поменуте животиње Телеграфске басне.

2. Главни део часа:

Естетско читање басне – неколико пута; стваралачки диктат;

Задатак приликом писања диктата је: Учитељ диктира први део стиха, а ученици додају сами други део (могу га проширити, продубити, унети лепе изразе, што значи да проширују текст и садржајно и стилски).

Након урађеног диктата прелази се на читање ученичких радова.

3. Завршни део часа:

У завршном делу часа понудићемо ученицима пластелин, глину, тесто и глинамол. Задатак је: обликовати неку од поменутих животиња у басни.

4. Задавање домаћег задатка:

Саставити причу на основу три речи. Свако од ученика извлачи коверту у којој су написане три речи. На основу речи за домаћи задатак треба да саставе кратку причу. Комбинација речи: (лисица, лав, зец), (корњача, медвед, магарац), (коза, јеж, корњача), (лав, зец, медвед), (зец, лисица, магарац).

Пример број 2

Наставна јединица: Турка и мрав

Тип наставног часа: Час обраде новог градива

Задаци наставног часа:

а) Образовни: Понављање обрађене басне; анализа појма „народна басна”; анализа поуке басне; израда наставних листова.

б) Функционални: развијање оригиналности и способности елаборације код ученика.

в) Васпитни: Подстицати ученике да схвате да не треба увек веровати туђим хвалоспевима.

Облици наставног рада: фронтални, индивидуални, групни и рад у пару.

Наставне методе: монолошка, дијалогска и текст-метода.

Наставна средства: наставни лист, низ слика, картони у боји, маске.

Наставни објекти: учионица

Корелација: ликовна култура, физичко васпитање, природа и друштво.

Претходна припрема ученика: припрема платна за сцену и ситних детаља за сценографију (цветови, лишће, зрна пшенице или кукуруза).

Артикулација наставног часа

1. Уводни део часа:

Емоционално-интелектуална припрема ученика..

(Ученике групишемо у парове. Парови су ученици са картончићем исте боје. Задатак парова је да у слободном простору учионице играју игру „огледала“ (један изводи покрете животиња, а други погађа о којој животињи је реч).

Након тога их позивамо да седну, пажљиво слушају и покушају да одгонетну загонетке. Решења загонетке су: ћурка и мрав.

Анализа непознатих речи кроз разговор о мраву и ћурки (раштркали, повоздан, уклету).

Истицање циља часа – обрада басне *Ћурка и мрав*

2. Главни део часа:

Причање басне помоћу низа слика;

Након психолошке паузе, прелазимо на стваралачко читање текста са задатком: уочити ликове и место дешавања радње.

Провера доживљаја басне.

Анализа текста помоћу питања (Где је била ћурка? Како се понашала? Чеге је била сита? Чеге се ћурка бојала? У чему људи претерују? Шта је мрав рекао ћурки? Зашто? Како би гласила поука басне?).

Истицање и записивање поуке (Пре него што запазимо недостатке других, помислимо на своје; и сл).

3. Самостални стваралачки рад ученика:

Задатак за стваралачки рад ученика је:

Смислите и запишите десет питања које бисте поставили својим друговима, а која се односе на текст басне.

Након израде задатака ученици појединачно читају радове и постављају питања друговима.

4. Завршни део часа:

У завршном делу часа ученици су усмено драматизовали басну (уз помоћ маски). Применом технике адаптације и драматизације ученици су у сарадњи са учитељем обрађени текст прилагодили за драмско извођење. Приликом драматизације настојали су да очувају основну идеју текста.

Импровизовала се позорница од зеленог платна раширеног по поду учионице. Учитељ је припремио одговарајуће маске и импровизовану сценографију. Важни елементи сценографије, сеоско двориште и шума, постављени су у једном делу учионице као кулисе. Након поставке сцене приступило се децјој креацији детаља. Док се поменути сценски приказ припремао, учитељ је водио разговор са децом о основној идеји текста, о главним особинама ликова и поуци. Подстицао је децу на размишљање и стварање нових идеја постављањем питања: Како замишљате говор ћурке? Како мрава? Како бисте обукли ћурку, а како мрава? Које делове треба говорити тише, а које гласније?

Учитељ је, такође, инструктирао децу да сама формулишу шлагворт према основном тексту.

Драматизацију са децом смо понављали неколико пута. Подстицали смо ученике на стваралачко препричавање, слободно кретање и комуникацију.

5. Задавање домаћег задатка:

Домаћи задатак: Научити изражајно читање текста.

5. Закључак

Код ученика млађег школског узраста веома је важан стваралачки приступ тексту басне, јер је он најбољи облик да се ученици уведу у комуникацију и на одабраним примерима да се реализује први ученички доживљај. Поред сталног богаћења речника, свих облика комуникације и развијања мишљења, али и маштовитости, наведени методички приступи рада на тексту басне значајани су и у погледу развијања интелектуалних активности и естетског осећања ученика.

Непрестано ширење и богаћење методичких поступака, како би се поспешивао самостални и стваралачки рад ученика, стални је и веома сложен задатак наставе српског језика и књижевности у млађим разредима основне школе. Јасно је да на овом нивоу наставе не може бити говора о неким свестранијим анализама, нити о сложенијим књижевним жанровима, јер све то није примерено психофизичком развоју ученика, али прави избор и примерена интерпретација битно поспешују реализацију ових задатака.

ЛИТЕРАТУРА

Anna, C. (1999). *Creativity across the primary curriculum*. Proutledge (UK).

Банаш, Ј. Б.(1981). *Методе рада на уметничком тексту у основној школи*. Загреб.

- Gordon, D., Jeannette, V. (2001). *Revolucija u ičenju*. Zagreb: Educa.
- Илић, П. (1998), *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Јукић, С. (2001). *Настава у којој ученик мисли*. Вршац.
- Квашчев, Р. (1997). *Како развијати стваралачке способности*. Београд: БИГЗ.
- Лагумџија, Н. (1991). *Басна у основношколској настави књижевности*. Загреб: Школске новине.
- Маљковић, М. (2007). *Басна лектура мудрости*. Нови Сад: Змај.
- Самарџија, С. (2002). *Народне басне и приче о животињама. Антологија*. Београд: Гутембергова галаксија.
- Стевановић, М., Петров, Н., Петров, М. (2004). *Креативно вођење у вртићу и школи*. Тузла: R&S.

Milanka Maljković

FABLES AS SUGGESTED READING

Summary

Not all theorists agree that fables are suitable for analysis in school, since they do not agree upon which position fables hold in literature. Some theorists believe that fables do not have the necessary educational value and that they are not suitable for young readers. Their belief is based on the notion that a child is not able to grasp all the different layers of meanings in a fable. Still, judging by experience and by current use of fables in chrestomathies, picture books and anthologies for children and young adults, by its many appearances in the educational process, not only in elementary school but in kindergarten as well, it can conclusively be claimed that fables are children's favorite texts.

Key words: fable, teaching process, child, creation.

УСМЕНА УСПАВАНКА У КЊИЖЕВНОМ, СОЦИЈАЛНОМ И ОБРЕДНОМ КОНТЕКСТУ

САЖЕТАК: На примеру песама из збирке Вука Стефановића Караџића и више потоњих бележења, рад испитује књижевни, социјални и обредни контекст у коме су настајале и преносиле се усмене успаванке и трага за утицајем тих контекста на обликовање и значења ове песничке врсте. Притом, полазимо од претпоставке да се за савременог читаоца усмена успаванка умногоме претворила у архаичну формулу, мистичну и неухватљиву у свом значењу и синкретизму, па је зато приликом анализе ове врсте лирике потребно указивати на функцију коју су ове песме имале за појединца који их је певао и заједницу у којој су певане. Истраживачи народног фолклора истичу да је све што се чинило са дететом имало обредни карактер и циљ да се дете заштити и да му се обезбеди напредак. Поред тога, успаванке преносе искуство колектива на млађе и указују на пожељно и прихватљиво понашање у оквиру културе, схваћене као најопштији систем вредности. Истовремено, успаванка до данас рефлектује и психолошке и емотивне аспекте везе мајке (сестре) и детета и изражава исконску нежност према малом детету.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: усмена успаванка, сан, дете, рођење, обред, магија, благослов, заштита, колевка.

Људи су некада комуницирали живом речју, песмом и гестом. Медија и књига није било, а једини начин да се дете уведе у заједницу и научи њена правила, био је кроз живу реч. Искуство се преносило са старијих на млађе специфичним језиком, који је данас нама умногоме загонетан, а његовим декодирањем открива се величанствен свет. Данас, у времену савремене комуникације, такав начин вербалног општења је потпуно скрајнут, а до нас допиру само његови реликти.

При сваком изучавању народне лирике, а посебно породичних и дечијих песама, непходно је поћи од породице као примарне ћелије друштва. Основни разлог склапања брака некада је било рођење детета и продужење породичне лозе кроз пород (види: Седакова, 2001: 150). Сваки човек био је дужан да остави потомство које ће наследити породични култ, тако да су деца била примарни циљ брака (Ђорђевић, 1990: 30).

Пошто су деца посебно важна за даљи живот и континуитет породице и домаћинства „она могу бити и предмет зависти, која се

* vanjaprstojevic@yahoo.com

може изразити злим погледом, претераним дивљењем, хвалењем и чуђењем што, према народном веровању доводи до урока“ (Јовановић, 2005: 44). Обредне радње извођене након порођаја имале су за циљ да обезбеде дуг и здрав живот детету и заштите дете и мајку од потенцијалних опасности. Зато је у вези са сном и колевком детета поштован низ обичаја и спровођени су бројни обреди, чија је примарна функција била да заштите дете од урока, болести и ноћних демона. Миран сан детета био је најбољи доказ здравља, а „чим се дете буди и плаче, знак је да му нешто недостаје“ (Миодраговић, 2009: 92).

Истраживачи народне књижевности различито су одређивали и класификовали успаванку. Вук Стефановић Караџић је први издвојио „пјесме које се пјевају дјечи кад се успављују“ (Караџић, 2006: 84), док су касније ове песме најчешће сврставане међу породичне (Недић, 1977; Латковић, 1975), или дечије песме (Пешић – Милошевић-Ђорђевић, 1984). Осим тога, успаванке су неретко класификоване као подврста песама за децу, уз цупалке и бројенице (Карановић, 1990), али и као обредне или обичајне песме (види: Пешикан-Љуштановић, Љиљана 2011). Ово говори да је жанровски синкретизам био значајно својство народне упаванке, из чега произлази немогућност њеног прецизног одређивања и класификације.

Успаванке су певане у топлини дома, у уском породичном кругу и најинтимнијој атмосфери, уз колевку новорођенчета. Највећи број народних успаванки казиван је у првом лицу, што непосредно указује на изразиту субјективност ове књижевне врсте. Обично почињу различитим ономатопејским припевима: нуну, љуљу љушка, буји паји, лула лула лушка, нуна паја, нини..., који звучношћу сугеришу љуљушкање колевке које је пратило успављивање. Некад је цела песма сведена на ритам и фигуре звучања, или у целости представљаја песничку слику у покрету:

Шикала се барка,
Пут Светога Марка,
Пуна барка шенице
И попове ђечице...
(СНП, бр. 282)

Уочљива је сличност колевке и барке, и подударност љуљања барке са *шикањем* колевке. Поред примарне улоге, да ритмичким покретом успава дете, љуљање је било пожељно и због тога што се веровало да стимулише раст и развој (види: СД: 559).¹

¹ Превела, као и све наредне наводе из СД, Вања Прстојевић.

Затим, мајка најчешће конкретно именује дете², или извођачица то чини на основу породичног односа: сине, брата. Метафорично ословљавање новорођенчета у успаванкама (вуче бауче, голубе, злато, невинашце мало) није мотивисано само емоцијама извођачице, већ, забраном изговарања правог имена све до тренутка крштења, што је имало заштитну функцију.³

Успаванке намењене женској деци су ретке, у прегледаној грађи само у осам примера експлицитно се наводи име детета, а чешће се девојчици обраћа само са *ћеро*, *кћери*. Што вероватно произилази из става патријархалне, традиционалне заједнице да женска деца не задовољавају примарни циљ брака, а, сем тога, нису угрожена уроком као пожељнији мушки пород.

1. Обредни аспект народних успаванки

Успаванка је лирска песма којом се „пред лицем детета појављује од првих његових корака, књижевност која је у дубокој вези са митом, литература која живи, између осталог, и од 'успомене' на мит“ (Љуштановић, 2004: 22). Зато се није довољно задржати на прагматичној функцији успаванки, пошто су оне у директној вези са рођењем, као чином којим „започиње, маргинална фаза обреда у којој ће доћи до одговарајуће културне и социјалне верификације доласка на свет новог члана заједнице“ (Јовановић, 2005: 55). Новорођенче, доласком на свет, обједињује у себи карактеристике и *овог* и *оног* света, не припадајући статусно ни једном ни другом, што условљава његову статусну неодређеност, рањивост и изложеност уроцима, порођајним демонима (бабицама), злим погледима (види: Јовановић, 2005: 67). Успаванке зато могу да се тумаче као „превентивна магијска певања“ (Шаранчић-Чутура, 2007: 114), која треба да обезбеде детету адекватну заштиту од урока и ноћних демона. Драгоцен је пример у ком је сачувано директно сведочанство о заштитној функцији успаванки: „Наше Муслиманке у Босни и Херцеговини, да им деца не би нашкодрили 'уроци и други авети', успављују их овом песмом: 'Сан у бешу, несан мимо бешу (...)' (Ђорђевић, 1990: 201). Као најефикаснија мера за сузбијање урока, али и несанице, практиковано је бајање,

² Уз стих једне од успаванки: *Санак иде уз улицу, / Води Јова за ручицу*, Вук Стефановић Караџић даје објашњење „Или како буде име дјетету“ (Караџић, 2006: 84).

³ Табу изговарања имена детета мотивисан је веровањем да све чему се зна име може бити уречено и доступно дејству злих духова. О сложеном систему табуа везаних за рађање види: Бандић, 1980: 29-104.

зато се *несан* у успаванкама персонификује и прогони бајаличким формулама сличним онима за терање ђавола или урока:

Несана ти вода однијела,
 За велика брда занијела,
 Ће 'но нема вука ни баука,
 Душмани ти под ногама били!
 (Миодраговић, 2009: 111)

Магичном, поетском свету успаванки припадају и реликти бајаличких формула које треба да замене несаницу и урок сном: „Сан у бешу, несан под бешу“ (Миодраговић, 1914: 111), „Сан под главу, уроци на страну“ (Петрановић, 1989: бр. 43). Директан доказ да је реч о бајаличким формулама инкорпорираним у стихове успаванке јесте сличност са текстовима забележених басми којима су уречена деца лечена од урока: „Сан Али (или како је већ дјетету име) у главу, урок плаче на страну. Сан у бешику, урок под бешику. Што урок уриче, урочица одриче (...). То се три пут изговори и сваки пут лизне три пута дјетету преко очију“ (Ђорђевић, 1985: 328).⁴ Забележено је да се идентично магијско понашање примењивало уз извођење успаванке:

Кошутица лане лиже,
 Лане лиже, да му шаре слиже.
 И ја моје дете лижем,
 да уроке слижем!
 (И тада га трипут лизне по челу)
 (Миодраговић, 1914: 105)

Успаванке са мотивом персонификованог „утеловљеног сна“ (Пешикан-Љуштановић, 2011: 17) на најбољи начин показују како се у истом тексту спаја магија речи, емотивна ангажованост са обредним елементима:

Несанке ти вода однијела,
 Где 'но нема вука ни баука.
 Отуд иде Јока бајалица,
 Она носи троја кола санка;
 (Миодраговић, 1914: 115)

⁴ О сличном обичају „распљувавња урока“, при коме бајалица лизне дете између очију па пљуне, забележио је у теренском истраживању на Пештеру, 2010, Јован Љуштановић.

Сан је у наведеним стиховима опредмећен и припада бајалици, жени медијатору која има натприродне моћи, могућност манипулације сном и комуникације са нечистом силом (види: Шаулић, 1965: 118; Петрановић, 1989: 41). Њој је, по веровању, припадао и *несан* као опозит сну (види: Гура, 2001: 479). Простор у коме новорођенче спава, прво је формулом која представља размену несана за сан очишћен од демонског деловања. Затим колевку, пупут анђела чувара, штити мајчина неизмерна брига и љубав која представља најбољи лек од несанице.

Бројност хришћанских мотива у успаванкама (види: Карацић, 2006: бр. 227; Петрановић, 1989: бр. 42; Карановић, 1999: бр. 14; Беговић, 2001: бр. 194), један је од доказа да су песме које је народ певао уз колевку имале апотропејску и лустративну функцију. Митска бића, попут вила, у успаванкама довођена су у везу са дететом као превентивна заштита, да би их, у млађем слоју текстова, са прихватањем хришћанства, заменили хришћански свеци:

’Нини, сине, с крстом и анђелом,
А и с оном блаженом Маријом,
Којано је Христа ублажила,
А и теби на помоћи била.’
(Петрановић, 1989: бр. 42)

Све што се чини са дететом у лиминалном периоду имало је обредни карактер и циљ да обезбеди дететов напредак. Тако је и обредно шибање, служило као средство против урока и чини, јер је шибање „после теофагије, најстарији метод за преношење божанске снаге“ (СМР: 310), па отуда у народним успаванкама овај мотив:

Нуна, паја,
Док не дође маја!
Док донесе,
Шибу из љељана!
Шиба бити –
Љељан забавити!
(Милеуснић, 1988: бр. 165)

Лесково дрво (љељан) којим мајка прети детету у народним веровањима познатао је као Перуново дрво, апотропајон који „прогони змије, и друга хтоничка створења, која се супротстављају *вишим силама*“ (Агапкина, 2001: 337). Мајчина хуморно интонирана претња шибањем, у стиховима успаванке добија ново значење, од педагошки

мотивисаног прекора постаје начин да се дету придобије неопходна заштита.

2. Педагошка функција народних успаванки

Некада су песма, игра, гест били начин придобијања наклоности више силе, али и преношења знања, вештина, зато се слободно може рећи да се усмена поезија из домена речи непрекидно прелива у практични живот заједнице у којој настаје „као начин преношења знања, средство игре и забаве итд.“ (Перић-Полонијо, 1987: 7). Зато, у емоционалном, социјалном, интелектуалном и моралном развоју личности детета у патријархалној култури народна књижевност има истакнуту улогу.

Кроз успаванке, које су се певале детету до треће године живота, преношено је искуство заједнице, а дете је учило правила понашања. Дакле, благовремено учење принципа на којима почива свет и функционише заједница, био је, такође, задатак успаванке:

Тата ти отиш'о,
Рибу да ухвати,
Мајка ти отишла.
Ради да ухвати,
Сеја ти отишла,
Хлеба да донесе:
Спавај, пиле, спавај.
(Миодраговић, 1914: 119)

Песничке слике у наведеним стиховима имале су функцију да укажу на строгу хијерархију и поделу послова у традиционалној породици. Деца су од првог дана припремана да, када за то дође време, одмене родитеље и преузму њихове улоге. Мушкој деци су певане успаванке о храбрости и јунаштву као најпожељнијим особинама у ратничком друштву:⁵

Обилати сине мајчин:
Порасти ми,
Узрасти ми,
Да ти мајка коња седла,
Да ти сабљу ковну преда,

⁵ О томе да је постојала подела на мушке и женске успаванке сведочи Јован Миодраговић: „При љуљању у колевци певају се и многе *јуначке песме* (подвукао Ј. М.), особито мушкарцима. Исто тако често ће се чути и по која љубавна песма, *лирска* (подвукао Ј. М.), особито ако се успављује женско дете“ (Миодраговић, 1914: 123).

Па да те спреми у бој свети.
(Беговић, 2001: бр. 195)

За разлику од успаванки упућених дечацима, као високовредновано понашање женског члана породице истиче се, на првом месту, вештина ручног рада, хитрина и вредноћа у обављању кућних и пољских послова. Од најранијег детињства инсистирало се на преузимању полно утврђених улога. Девојчица, иако тек рођена, учи се послушности и подређености, у складу са правилима културе којој припада:

Спавај, Јово, у пунаој беши,
До године и пунија била,
А до друге изишла из беше.
А до треће књигу изучила,
До четврте с мајком везак везла.
(Миодраговић, 1914: 113)

Градацијски низ у наведеним стиховима поентиран је климаксом, вештином ручног рада као најпожељнијом вештином коју дете треба да стекне. Истовремено вез, као типично женски посао, директно асоцира на свадбену иницијацију.

Рођењем, ритуални субјекат прелази у нови статус и просторно-временски однос који носи обележје светог (види: Лич [Edmund Leach], 1983: 118). У наведеним примерима „мајка магијски убрзава време, казујући све оно што може бити добро, пожељно, благословено као да већ јесте и градећи духовиту и љупку слику у којој се рефлектује свет усмене бајке“ (Пешикан-Љуштановић, 2011: 13). Време, у успаванкама, почиње са рођењем детета, не помињу се догађаји који су му претходили, нико се не осврће на прошлост, већ се све што се догађа у успаванкама прелива преко границе стихова и усмерено је на неку далеку, жељену будућност: „Порасте ми за дан, за недељу, /Као што би за годину дана“ (Миодраговић, 1914: 114).

Крај сваке од ових успаванки функционише као свечана формула благослова, која поентира претходне стихове и усмерена је на будући, прижељкивани живот детета. Свака реч успаванке пажљиво је одабрана и опточена је најјачом магијом – магијом мајчине љубави.

3. Успаванке са мотивом чудесног рођења

На целом јужнословенском терену забележене су бројне успаванке које описују чудесно рођење детета, праћено активним учешћем биљног, животињског света, као и демонских бића, што указује

на њихов митолошки контекст (Миодраговић, 1914: стр. 111, 113, 114, 115, 117; Петрановић, 1989: бр. 40, 46; Карановић, 1999: бр. 14; Алексић, 1939: бр. 1). Свака животиња, биљка или натприродно биће поменуто у народној успаванки има изузетну митолошку и обредну семантику. Њихово присуство у свету песме, и улога коју имају у животу новорођенчета у складу су са веровањем да „контакт са изузетним, дар од изузетних обезбеђује и изузетан живот, у смислу способности, среће и сигурности“ (Шаранчић-Чутура, 2007: 114).

Архаична формула магичног рођења у ружи или у гори је честа у народним успаванкама. Ружи се, као биљци са митолошком и обредном функцијом, приписује „апотропејска снага и стога се употребљава као заштитно средство од демона, али и за поништавање чини“ (Усачова [Усачева], 2001: 590). У контексту успаванке, ружа функционише као *свети* (заштићени) простор, који треба да омогући детету безбедан долазак на свет. Међу успаванкама са мотивом чудесног рођења најбројније су оне које описују рођење детета у гори и ружином цвету, далеко од профане свакодневице:

Мајка Јову у ружи родила,
 Ружица га на лист дочекала,
 Бела вила у свилу повила,
 А пчелица медом задојила,
 Ластавица крилом покривала ...
 (Миодраговић, 1914: 113)

Наведени стихови описују чин рођења и породилу потпуно сепарирану од заједнице, што одговара веровању о неопходности изолације, редукације активности и комуникације са осталим члановима заједнице за време порођаја.

У разматраним примерима успаванки наводи се низ догађаја по рођењу, у којима активно учествује биљни и животињски свет (вучица, пчела, ластавица, кошута), као и митска бића (виле), што је у складу са „анимистичким и аниматистичким погледом на свет“ (Пешић – Милошевић-Ђорђевић, 1984: 26) присутним у народној лирици.

Улога коју поменуте животиње имају у успаванкама, може бити заштитничка, или посредничка, зато је неопходно позабавити се њиховом симболиком и местом у словенској митологији. Метафорично обраћање детету као вуку може се образложити логиком митских представа и веровања. То је животиња која непосредно асоцира на здравље, снагу, заштиту против свих врста демонских напада, а, истовремено, и на продужетак лозе што је од примарног значаја у партијархалној заједници. У наведеним стиховима јасно је и то да

се изједначава реална животиња вук са демонским бићем бауком.⁶ Сем тога, вук је и животиња – медијатор између дивљег, нељудског и питомог, људског простора. „Као чувар границе дивљег света, вук је најљући непријатељ нечистој сили, односно разним отелотвореним облицима болести, јер управо она нарушава границу два простора“ (Раденковић, 1996: 91). Метафорично ословљавање детета вучјим именом, а мајке као вучице, имало је за циљ приближавање детета вучјим особинама.⁷

Нини, сине, вуче и бауче!
Вучица те у гори родила,
С вучадима, сине, одранила ...
(Петрановић, 1989: бр. 46)

Улогу медијатора међу два света у стиховима народних успаванки преузима и пчела која је у народној традицији сматрана за животињу са изузетним митолошким значајем: „Бјела вила у свилу повила, /А пчелица га медом задојила, /Ластавица крилом покривала“ (Вујчић, 2008: 13). Супротстављена је нечистој сили, па постоји веровање да „ђаво све једе осим меда, а такође не трпи мирис воска“ (Раденковић, 1986: 186). Такође, пчели је својствена брачна и еротска, као и симболика плодности (види: Гура, 2001: 345).

Осим пчеле, и ластва има посебно изражену женску и брачну симболику у традицији свих Словена. Сматрана је чистом и светом птицом која у себи „спаја небеско и хтоничко начело“ (Гура, 2001: 333). Формулативна је метафора/алегорија ласте као верне жене у усменој епизици, док у успаванкама она преузима улогу заштитнице, покрива дете крилом: „Ластавица крилом покривала“ (Миодраговић, 1914: 113), или примаље (бабице) која пресеца пупчну врпцу: „Мајка тебе под ружом родила, /Ластавица пупак урезала“ (Миодраговић, 1914: 111). У успаванкама ластва врши функцију медијатора, јер посредује у процесу одвајања детета од хтонског света, и његовог пријема у свет људи. Пресецање пупчане врпце, кључни је чин у обреду прелаза, јер означава дефинитивно раскидање физичке везе детета са оностраним. Пресецањем пупчане врпце почиње агрегација новог члана у заједницу.

⁶ Баук је митолошко, демонско биће, замишљен као страшило у животињском облику. Међутим, баук је био и еуфемизам за медведа (види: *Српски митолошки речник*, 1970: 27).

⁷ О апотропејској функцији употребе вучијег имена сведочи и следећи етнографски податак: „Ако код Срба у породици умиру деца и роди се дечак, онда бабица, да би га заштитила од смрти, виче: ’Роди вучица вука, свијету на знање, а ђетету на здравље’“ (Гура, 2005: 114).

И мотив задојавања, присутан у народним успаванкама, рефлекс је архаичног обичаја задојавања новорођенчета. „Обичај да дете не задоји мати, већ нека друга жена“ (Ђорђевић, 1990: 227) имао је изузетан значај за будући карактер и живот детета. У успаванкама дете задојавају натприродна бића или животиња, што има функцију начина да се пренесу изузетна и несвакидашња својства. Дете, најчешће, задојава пчела, ластавица или кошута, а повија вила која преузима улогу бабице: „дошла вила па му баба била“ (Миодраговић, 1914: 113). Вила повија дете у свилу као материјал од изузетне вредности, или лист букве, дрвета у чијим крошњама, по архаичном веровању, виле рађају и повијају своју новорођенчад (види: Чајкановић, 1985: 58).

Осим што дарује детету обредну кошуљу, вила одева дечака у ношњу одраслог мушкарца, опасује га „мушкијем појасом“ – знаком мушке снаге, и даје му магијску, заштитну „капу вучетину“ као статусни и социјални симбол, јер, „код Јужних Словена, капу су имали право да носе једино момци зрели за женидбу“ (Узењова [Узенёва], 2001: 236), што је преточено у стихове успаванке:

Б'јела вила злату баба била,
 У свилене пелене повила,
 Мушкијем те опасала пасом,
 Дала теби капу вучетину,
 Вучју капу и од орла крило,
 И на капи свакојака биља,
 А највише девојачког смиља,
 Кад ми будеш момак на женидбу,
 Да те нико урећи не може.
 (Вујчић, 2008: 14)

Повијање у кошуљу и покривање главе капом симболизује прелазак из света *природе* у *културу*. Међутим, биљке и траве на капи имају функцију да у извесној мери наставе комуникацију са благотворним дејством магичног света природе. Јер, наведени стихови доказују да није реч о обичном детету, већ о „изузетном бићу“ које поседује „змајевске белеге“ (види: Пешикан-Љуштановић, 2007: 157), „капу вучетину“ као вучје обележје на глави са којим се рађа змајевити јунак, и „орлово крило“ – које указује на крилатост као основни белег змаја. У неким варијантама вила је и дароватељица магијског, заштитног биља чијим се дејством обезбеђује прижељкивани миран сан. Ово није необично, јер је на словенском терену распрострањено веровање да виле „добро познају лековита својства биљака и сматрају се њиховим заштитницама“ (Толстој [Толстая] 2001: 81):

Вила му је до три добра дала:
Једно биље – да се не урече,
Друго биље – да ми напредује,
Треће биље – да ми добро спава.
(Миодраговић, 1914: 111)

Очигледно, вилама се у усаванкама придаје велика важност, оне се везују за живот детета због веровања да свака вила по рођењу усваја по једног човека, то су најчешће велики јунаци, људи снаге, слободе и дрскости (види: Петровић, 1999: 74).

Позивањем животиња и натприродних бића да учествују у ритуалима, обезбеђују се помоћници у иницијацији и њихова наклоност. Стицањем помоћника детету осигурава се заштита за будући живот (види: Проп [В. Яковлевич Пропп] 1990: 287).

4. Усаванке са мотивом чудесне колевке

Колевка је, у традиционалној култури јужнословенских народа, предмет који има прворазредни значај на почетку животног циклуса човека. Да је колевка била табуиран, заштитни предмет од велике важности, не доказују само бројне песме које су о њој испеване,⁸ већ и то што су у вези са колевком, њеном изградњом и одлагањем поштована строга правила.⁹ Веровање у њену апотропејску функцију рефлектовало се у народној поезији, првенствено у усаванкама.

Колевка, симболички, маркира границу између детета и света, и представља неку врсту посвећеног, заштитног предмета, који својом лепотом и изузетношћу треба да скрене сваки урокљив поглед са усаваног чеда, па је практиковано њено украшавање резбаријама и цртежима. Права колевка, направљена из целог тисовог, глоговог, ораховог или врбиног дрвета, у усаванкама се претвара у чудесно украшену златну колевку:

Нина ти је на мору кована,
Три мајстора три године дана.
Један кује, други позлађује,
Трећи меће од тисе¹⁰ каснака.
(Шаулић, 1965: 120)

⁸ Мотив грађења колевке у српском фолклору је широко распрострањен (Карацић, 2006: бр. 273, 274, 275; Петрановић, 1989: бр. 41, 48; Миодраговић, 1914: стр. 106, 115, 116; Милеуснић, 1988: бр. 162), међутим, нико од истраживача који су се бавили темом народних усаванки није их класификовао као посебну подврсту.

⁹ О строгом систему правила понашања у вези са колевком види СД 1999: 559.

¹⁰ Тисовина је дрво изузетне заштитне снаге: „Тисовина би и од смрти лијечила, да смрт није од бога“.

Динамика грађења колевке супротставља се статичној слици успаваног детета, тиме се дете посредно везује за овоземаљски живот. Ковање златне колевке има посебно значење, јер злато, као племенити метал, али и као чест атрибут, има симболику светлости, горњег света, божанског, апотропејска и лустративна својства (види: Агапкина, 2001: 204-205). Осим тога, мајстори су, најчешће, три кујунције који, као и ковачи, представљају културне јунаке тј. медијаторе који могу да успоставе контакт са вишом силом, и тако појачају заштитно дејство колевке. Након уводних стихова који садрже динамичну слику „грађења колевке“ уз помоћ три вешта мајстора, и њено слање од града до града, на крају се извођачица фокусира на прави објекат успаванке – спокојно дете у колевци:

А у беши мала Цајка пајка;
Љуљала ју њена мила мајка.
(Милеуснић, 1988: бр. 164)

Колевка надраста своју практичну функцију, и повезује се са живим, *овим* светом, и постаје недодирљива за демонске силе *туђег* простора. Она гради непробојни магични круг, изграђен од безусловне љубави ближњих према новом члану породице.

5. Мотив кошуље и повоја у успаванкама

У песмама које су се певале након рођења детета, читава се неизмерна љубав и тежња за успостављањем трајне везе са новим чланом породице. Зато је велика пажња у успаванкама посвећивана мотиву кошуље и повојнице, значајним реквизитима обредне праксе. Мајка након порођаја, изолована од свакодневног живота заједнице, ритуално шијући кошуљу, благосиља новорођенче, и тако, магијом речи, покушава да утиче на будуће догађаје, здравље и дуговечност оног ко ће је носити:

Мајка Јови године бројала
Уз године кошуље кројила
(Миодраговић, 1914: 113)

Израда даровне кошуље од чланова породице (мајка, помајка, тета), симболизује дело хармоничне патријархалне задруге и наклоност породице према новом члану. Тако се дете постепено интегрише у домаћи култ. Даривањем, чланови заједнице показују спремност за комуникацију и прихватање детета у новом статусу. Осим тога, кошуља, повојница и пелена, поред прагматичне функције коју су имале, биле су и магијски реквизити са изузетно јаком заштитном моћи.

Осим мајке, улогу заштитнице имала је и помајка која је за-дојавала дете и доносила повојницу¹¹ и кравај,¹² посебно значајан ре-квизит у обредима око рођења, кључан за агрегацију новорођенчета у друштво:¹³

Лепо тебе мајка чува,
У пресно те млеко купа,
Са јабуком зарађује,
У пелене умотује,
Пелене ти свилене,
Повоји ти злаћани.
(Бован, 1989: бр. 477)

Истицање изузетног квалитета материјала од којег је направ-љена повојница (*суво* злато, *бела* свила) има апотропејску снагу, као и купање у млеку коме су придавана благотворна својства (види: Тол-стој, 2001: 362).

Одмах након рођења и првог, ритуалног купања, дете се пови-јало у пелене и повоје. Тај поступак је представљао симболичко обе-лежавање новог лика детета које, као одевено, више не припада *свету природе*, већ *свету културе*.¹⁴ Обредни подтекст усаванки очигле-дан је у примерима који описују обредно понављање повијања ново-рођенчета:

Колико је сина његовала,
По три пут га на дан повијла,
Из памука у бијелу свилу,
А из свиле све у суво злато...
(Петрановић, 1989: бр. 44)

У наведеним стиховима рефлектује се симболичко превођење детета из света природе у културу. Пријем у свет људи манифестује се и кроз промену материјала у које мајка повија: *памук*, *свила* и *зла-то*. Очигледно је да се са сваким новим повијањем и материјал по-воја мења. Први повој је од *памука*, који је најмање обрађен, најједно-ставнији, природни материјал, а следећи су од *свиле* и *сувог злата*, као

¹¹ Повојница је платно, уобичајан дар који се доносио породиљи до четр-десет дана по порођају.

¹² Кравај је ритуална погача, доносила се на дар породиљи до четрдесет дана по порођају (види: Јовановић 2005: 76).

¹³ Сматрало се да дете које не добије повојницу касније не може да оствари брачну везу (види: Јовановић 2005: 77).

¹⁴ Прво облачење детета сматрано је обредом одвајања (види: А. ван Генеп [A. Van Gennep] 2005: 64).

вредних материјала који су прошли обраду и постали културно добро. Како се временски удаљава од тренутка рођења (протицање времена имплицира мењање повоја) положај детета у свету људи је све чвршћи, и оно све више припада свету људи.

Анализирајући бројне примере народних успаванки из скупљене грађе откривамо један заборављени свет у коме свака реч представља симбол, непресушан извор различитих значења. Да бисмо успели да дешифрујемо делић од њиховог првобитног значења, морамо да се научимо да размишљамо у складу са концептом у чијем окриљу је ова поезија настала. Управо ове песме уче нас о времену када је човек живео складно, у јединству са природом, биљкама, животињама и искрено веровао у постојање више силе. Зато успаванке никада не остају само у оквиру речи.

У овом раду делимично је доказан обредни карактер народних успаванки и њихова заснованост на миту, али не смемо занемарити емотивност и топлину коју садрже, јер, успаванке су на првом месту песме чисте љубави са којима мајка почиње комуникацију са новорођенчетом. Иако мотиви и архаичне формуле које чува успаванка имају функцију да заштите и благослове новог члана породице, сваки стих је пажљиво одабран и опточен најјачом заштитном магијом – магијом мајчине љубави. „Магија речи с лакоћом се претаче у магију поезије и обрнуто, па и представа о детету у усменој успаванци стално осцилује између иницијанта у обреду прелаза, од чијег ће исправног спровођења зависити цео његов будући живот, и малог детета, предмета безрезервне мајчинске љубави којем се даје читав један свет да би се њиме поиграло“ (Пешикан-Љуштановић, 2011: 19). Тек имајући то на уму савремени читалац може да доживи праву рецепцију народних успаванки.

СКРАЋЕНИЦЕ

СД – Толстой, Н. (1999). *Славянские древности. Этнолингвистический словарь* том II. Москва: Инст. Славяноведения.

СНП – Караџић, В.С. (2006). *Српске народне пјесме*, приредила Снежана Самарија. Београд: Завод за уџбенике.

СМР – Кулишић, Ш – Петровић, П. Ж. – Пантелић, Н (1970). *Српски митолошки речник*. Београд: Нолит.

ИЗВОРИ

Алексић, Драгослав (1939). *Дечије веселице*. Београд: пишчево издање.

Беговић, Никола (2001). *Српске народне пјесме из Лике и Баније*. Београд: Удружење Срба из Крајне и Хрватске.

- Бован, Владимир (1989). *Народне песме Срба на Косову и Метохији I*. Приштина: Јединство – Приштина.
- Вујчић, Никола (2008). *Српска народна књижевност за децу*. Београд: Завод за уџбенике.
- Карановић, Зоја (1990). *Народне песме у Даници*. Нови Сад – Београд: Матица српска. Институт за књижевност и уметност.
- Карановић, Зоја (1999). *Народне песме у Матици*. Нови Сад – Београд: Матица српска. Институт за књижевност и уметност.
- Карацић, В. С. (2006). *Српске народне пјесме*, приредила Снежана Самарџија. Београд: Завод за уџбенике.
- Милеуснић, Д. Сима (1988). *Српске народне пјесме из околине Пакраца и Пожеге*, приредила Славица Гароња Радованац. Загреб: Скуд „Просвјета“.
- Миодраговић, Јован (1914). *Народна педагогија у Срба или како наш народ подиже пород свој*. Београд: Издање задужбине Илије М. Коларца.
- Недић, Владан (1997). *Антологија народних лирских песама*. Београд: СКЗ.
- Петрановић, Богољуб (1989). *Српске народне пјесме из Босне и Херцеговине*. Сарајево: Свјетлост.
- Шаулић, Јелена (1965). *Лирска народна поезија Црне Горе*. Титоград: Графички завод.

БИБЛИОГРАФИЈА

- Агапкина, Т. А. (2001). „Злато“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepher Book World: 204-205.
- Агапкина (2001). „Леска“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepher Book World: 337.
- Бандић, Душан (1980). *Табу у традиционалној култури Срба*. Београд: БИГЗ.
- Генеп, А. ван (2005). *Обреди прелаза*. Београд: СКЗ.
- Гура, А. В. (2001). „Пчела“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepher Book World: 458.
- Гура, Александар (2005). *Симболика животиња*. Београд: Бримо. Логос. Александрија.
- Ђорђевић, Тихомир (1990). *Деца у веровањима и обичајима нашег народа*. Ниш: Идеа Београд. Просвета.
- Ђорђевић, Тихомир (1985). *Зле очи у веровању Јужних Словена*. Београд: Просвета.
- Јовановић, Бојан (2005). *Магија српских обреда*. Београд: Народна књига.
- Јокић, Јасмина (2003). „Даровна кошуља у песмама које се певају око рођења детета“. *Зборник Матице српске за књижевност и језик*. књ. LI, св. 3. Нови Сад: Матица српска: 473-87.
- Кабакова, Г. И. (2001). „Сан“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepher Book World: 178-180.
- Кулишић, Ш – Петровић, П. Ж. – Пантелић, Н (1970). *Српски митолошки речник*. Београд: Нолит.
- Латковић, Видо (1975). *Народна књижевност I*, Београд: Научна књига.
- Лич, Едмунд (1983). *Култура и комуникација*. Београд: Просвета.

- Љуштановић, Јован (2004). „Књижевност за децу и мит“. *Црвенкапа грицка вука*. Нови Сад: Дневник. Змајеве дечије игре.
- Миодраговић, Јован (2009). *Народна педагогија у Срба*. Београд: Радио телевизија Србије.
- Perić-Polonijo, Tanja (1986). *Šum šumi, grm grmi*. Zagreb: Školska knjiga.
- Петровић, Сретен (1999). „Српска митологија“. *Антропологија српских ритуала*. књ. I. Ниш: Просвета – Ниш.
- Пешикан-Љуштановић, Љиљана (2007). „Змајевита обележја епских јунака – од природе бића до метафоре“. *Станаја село запали*. Нови Сад: Дневник: 156-183.
- Пешикан-Љуштановић, Љиљана (2011). „Дете у усменој успаванци – усмени или обредни статус“. *Детињство*. 1/2011 (XXXVII). Нови Сад: Змајеве дечије игре: 13-22.
- Пешић, Радмила, Милошевић-Ђорђевић, Нада (1984). *Народна књижевност*. Београд: Вук Караџић.
- Проп, В. Ј. (1990). *Хисторијски коријен бајке*. Сарајево: Свијетлост.
- Раденковић, Љубинко (1996). *Симболика света у народној магији Јужних Словена*. Ниш – Београд: Просвета. Балканолошки институт САНУ.
- Седакова, И. А. (2001). „Сан“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepther Book World: 479.
- Толстој, С. Н. (2001). „Вила“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepther Book World: 80-82.
- Толстој, С. Н. (2001). „Млеко“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepther Book World: 360.
- Толстој, С. Н. (1999). *Славянские древности. Этнолингвистический словарь*, том II. Москва: Инст. Славяноведения.
- Узењова (2001). „Капа“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepther Book World: 261-263.
- Усачова, В. В. (2001). „Шипак“. *Словенска митологија. Енциклопедијски речник*. Београд: Zepther Book World: 590.
- Чајкановић, Веселин (1985). *Речник српских народних веровања о биљкама*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Шаранчић-Чугура, Снежана (2009). „Могућности тумачења усмене лирске поезије као школске лектире“. *Норма*. XII, 2-3/2007. Сомбор: Педагошки факултет Сомбор: 105-117.

Vanja Prstojević

ORAL LULLABY IN THE LITERARY, SOCIAL AND RITUAL CONTEXT

Summary

In order to research the literary, social and ritual contexts in which oral lullabies came into existence and were further transferred, the article uses several example poems written by Vuk Stefanović Karadžić and a large number of more

recent writings. The author also searches for the influences of these contexts to the forms and meanings of this poetic genre, starting from the assumption that for a modern-day reader, an oral lullaby has very much turned into an archaic formula, mystical and incomprehensible in its meaning and syncretism, which is why an analysis of this type of poems needs to be accompanied by an emphasis of the function these poems once had for an individual who sang them and the community in which they were sung. Researchers of national folklore claim that everything done to or with a child used to have a ritual character and only one goal – to protect the child and allow them to grow and prosper. In addition, lullabies transfer collective experience to the younger generations and teach desirable and acceptable models of behavior within a culture seen as the most general value system. At the same time, a lullaby has till this day continued to reflect both psychological and emotional aspects of the relationship between a mother (sister) and a child and expresses the primeval gentleness towards a young child.

Key words: oral lullaby, dream, child, birth, ritual, magic, blessing, protection, crib.

Слободан Балаћ*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда
Драгана Стојановић
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

UDC 378:398

Прегледани чланак
Примљен: 14. I 2012.

ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЈА ФОЛКЛОРА У ВИСОКОМ ШКОЛСТВУ: СТРАТЕГИЈЕ И РЕШЕЊА

САЖЕТАК: Увођење фолклора у високо школство, као озбиљан потез са дугорочним потенцијалним утицајима на друштво, захтева изузетно високу одговорност, те покреће комплексна компаративна питања позиционираности, улоге и облика фолклорног изражавања у некадашњем и савременом контексту, као и питања разматрања тренутног места фолклора у актуелним образовним, медијским и другим друштвеним и институционалним оквирима. Стратегије институционализације фолклора у високом школству требало би да обезбеде боље разумевање сложених културалних простора у којима се савремени субјект креће, те да омогући бољу интеркултуралну комуникацију и прилагођеност на мултикултуралне услове савременог живљења. Упознавање младих генерација са фолклором и фолклорном прошлошћу, односно са разноликошћу и шароликошћу наслеђа са којим и унутар кога живимо, дакле, води ка прихватању и развијању интеркултуралне ситуације савремености.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: фолклор, едукација, образовање, интердисциплинарност, плуралност, промена, креативност, медијација.

1. Народно стваралаштво у процесу образовања (Слободан Балаћ)

У плуралитетном друштву, друштву етничке, традицијске, језичке, религијске, културалне различитости његових чланова, један од актуелних централних проблема јесте како образовати младу генерацију да усваја знања и успешно комуницира са представницима других и другачијих традиција – култура. На шта би се требало усредсредити приликом изучавања, истраживања народног стваралаштва у учионици и другим контекстима и просторима учења и предавања у будућности? Како припремити студенте за препознавање односа и смера узрочне повезаности међу одређеним појавама и феноменима традиционалног музичког стваралаштва?

*slobodanbalac@gmail.com

Да бисмо одговорили на ова питања потребно је поставити стандарде који се односе на улогу високог школства у поступку мотивације студената за народно стваралаштво, а у сврху неговања и очувања своје етничке културе. У овом смислу је, пре свега, потребно допустити интеркултуралном контексту да оствари интеракцију међу припадницима различитих традиција (култура) како би се васпитање и образовање значајније остварило преко модела културне комуникације.

Уз добро познавање научног подручја, потребне су још и специфичне вештине управљања и подстицања изучавања народне традиције, при чему је потребно истицати значај и неопходност да се народна култура инкорпорира у студијски програм, који ће обезбедити дубље и свестраније усвајање знања у сврху и допринос институционализацији фолклора у високом школству. Поменуте вештине најчешће се сврставају у две шире скупине: комуникацијске и концептуалне вештине, које своје утемељење виде у решавању проблема из подручја међуљудских, етничких односа и које нам омогућавају да у интеракцији са другима делујемо глобално и футуристички, јер се глобализација уопштено и пракса као један од глобализацијских аспеката, манифестују као експоненцијално апстрактни.

Усмеравајући интересовања на третман народног стваралаштва указујемо на трагове огромног протока времена, који су и даље уочљиви у различитим сегментима савремене културе. Намеће се потреба за истраживањем могућности које би подстакле студенте на изградњу теоријских модела који би омогућили предвиђања и исходе наставног процеса у односу на третирану проблематику у оквиру народне традиције, а све са сврхом и доприносом што бољем разумевању ове проблематике у високом школству.

На такав начин указали бисмо на потребу изучавања фолклора у високом школству и тако истакли јасне препоруке за даље кретање у области институционализације народног стваралаштва, чиме би се стекли услови за подршку програму подстицања народног стваралаштва у процесу образовања на високошколским установама.

Савремена високошколска установа већ би данас требало да буде другачија, јер су и нове генерације младих другачије. Јасно је да се и студенти и професори међусобно разликују у погледу приступа народном стваралаштву, што се одражава на њихове компетенције које се као и многе друге могу подстицати и развијати на два основна начина:

– спонтано, у одговарајућим животним условима културалног плуралитета;

– плански, организованим педагошким радом у учионицама, односно у високом школству.

То указује на потребу планирања и осмишљавања будућих корака који ће нас водити идентификацији интересовања за народно стваралаштво са мотивом организовања потребних радњи за остваривање циљева у сврху подстицања студената (младих) на изучавање народне културе и фолклора кроз студијски план и програм. У процесу подстицања склоности према традицији и традиционалним вредностима код студената, потребна је тачна процена стања у коме се налазимо, стања у коме бисмо желели да будемо и разрада добре стратегије која би нас одвела до жељеног циља.

На основу различитих приступа у светлу опште потребе да се студенти оспособе за деловање и изучавање фолклорног наслеђа, у високом школству уочавамо две заједничке стратегије које у себи садрже могући план за подршку остваривању програма заштите културног наслеђа и фолклорне баштине.

Прва стратегија јесте да се студијски програм народног стваралаштва инкорпорира у стручно усавршавање студената за истраживање народне културе и традиције, у форми додатних семинара, курсева, пројеката, планова, радионица и сл. Друга стратегија је стручни развој студената на плану истраживања фолклорне баштине и повезивања са предметима мултикултуралног образовања у иницијално образовање будућих професора (увођење сличних, сродних предмета).

Обе стратегије унапредиле би рад студената и допринеле народном стваралаштву да заузме своје место у васпитно-образовном процесу високог школства, и да отворена духа за нова сазнања преузму главну улогу у успостављању нових академских вредности.

Уопштено, позиција и улога народног стваралаштва у високом школству односила би се на припремање студената за учење у учионици и ван ње, како би се у тој комбинацији остваривали специфични циљеви, који подразумевају неколико међусобно повезаних нивоа исте важности као што су:

– усвајање знања о традицији уопште и о њеном утицају на индивидуално и групно понашање;

– учење о сопственој традицији и о традицијама других;

– стицање одговарајућих вештина повезаних са животом и радом у етно окружењу и мултикултуралном друштву: развој свести о човековој детерминисаности културом, традицијом, предрасудама и стереотипима, оспособљавање за њихово препознавање како код себе тако и код других, подстицање отворености за неговање „народних“ традиционалних обичаја;

– развој позитивних друштвено-прихватљивих ставова, као што су поштовање културалних различитости културалних идентитета других;

– одбацивање дискриминације и нетолеранције;

– стимулисање активног односа ангажовања на промоцији традиционалних вредности мултикултуралног друштва.

Говорећи у прилог чињеници да је изучавање народне традиције у високом школству вишеструко примењиво у остваривању усвајања знања основних фолклорних, етномузиколошких и етнологских образаца (игре, кратке текстуалне форме, народни инструменти и обичаји, посебно у анализи и интерпретацији аутохтоног израза), уједно упозоравамо на убрзано одумирање многих важних елемената традицијске културе и њихов нестанак из праксе, оптицаја и из живота. Директно увођење студената кроз одговарајућу наставу, усмерену на ревитализацију традиције, један је од начина да се то спречи или макар ублажи.

Постављајући суштинска питања о значају изучавања народне традиције у високом школству, у методолошком смислу могуће је поставити сугестије за даље провере традиционално-образовних интересовања. Освртом на изучавање народне традиција у високом школству, указујемо на нужност смелијег и конкретнијег укључивања традиционалног стваралаштва у вредносни систем високог школства, што би се могло одразити на наставни програм, иновирање методичке литературе као и оспособљеност професора за примену највиших облика учења.

Сазнање комплексности друштва захтева велику обазривост и доста ограда у истраживањима културалних модела посматраних кроз народно стваралаштво, а све то уз ослањање на традицију као предмет изучавања у високом школству. Све је актуелније истраживање делова и целине, великих и малих идеја и погледа на свет, усмене и модерне културе, преко које традиционално стваралаштво уважава све културе, без обзира на начин живота и цивилизацијски ниво њених творца.

Истичући важност граничног простора као незаобилазна тачка сусрета идентитета, крећући се у оквирима односа и различитости, неопходно је истаћи да „гранични ангажмани културне разли-

ке могу подједнако често да буду споразумни колико и конфликтни; они могу да помуте (наша) одређења традиције и модерности“ (Baba, 2002: 35).

2. Фолклор као едукацијски елемент и мост између генерација (Драгана Стојановић)

Плуралност значењских и интерпретативних могућности термина фолклор, те његова увек присутна политичко-употребна конотација и вредност, предмет су сталне и континуиране проблематизације у пољу антрополошко-културалних студија и научних области истраживања. Међутим, јавни и медијски простор често своде појам и приказе фолклора на стереотипизирани, поједностављени обрасце којима се додељује круто политичко значење, што са једне стране свакако осиромашује мултифацетно лице фолклора садржајно, креативно и интерпретативно, док са друге, пак, креира релативно узак круг и профил публике заинтересоване за фолклор и фолклорно наслеђе, истовремено одбијајући млађе генерације од фолклора као од нечега што бива конструисано као архаично, једнострано сагледавано, једнолико и једнолично (Hobsbawm, 1983: 1-14; Schippers, 2010: 41-60).

При разматрању овде наговештених и дотакнутих тема у фокус свакако долазе питања фолклора као друштвено-политичке категорије, питања медијске и јавне репрезентације фолклора и фолклорне баштине (Storey, 2003), као и кључно питање образовања и припреме друштва (односно, чланова и чланица једног друштва) за широко посматрање фолклора као комплексног феномена данашњице, што укључује истовремено и паралелно образовање оних који су у прилици да (пре)познају и изводе фолклорно наслеђе, као и оних који ће то наслеђе рецептивно усвојити, обрадити и предати у наслеђе наредној генерацији. Другим речима, фолклор као едукацијски елемент успоставља се као потреба за фолклорном едукацијом, како извођача и извођачица (уколико говоримо о нематеријалном културалном наслеђу), односно носитељки и носилаца фолклорног наслеђа, тако и (потенцијалне) публике и заинтересованих, при чему се као циљна група свакако истиче млађа популација. (У)познавање фолклора би, у оваквом пројекту, у контексту живљења у пост-постмодерном добу, добу истовремене глобализације и фрагментације знања, наслеђа и категорија поимања и бивања (During, 1995; Schippers, 2010: 28-32) донело већу спремност за сусрет са мултикултуралном, поликултуралном и интеркултуралном реалношћу унутар које свакодневно оп-

стојимо, развијамо се и мењамо. Рад на едукацији у области фолклора, као и путем фолклора и путем знања о фолклору могао би, такође, ублажити или чак разрешити јаз између старијих и млађих генерација као и између урбаног и руралног становништва, као и становништва које се (про)налази између, на пресеку или на рубовима ових категорија, те на тај начин побољшати комуникацију између различитих слојева и категорија друштва произведених различитим идентитетским и идентификацијским одредницама. С обзиром на најчешћу повезиваност фолклора са народном баштином као националном културалном баштином, чему доприносе актуелне државне политике понаособ (а што никако није једино или јединомогуће интерпретативно решење сагледавања значењске концепције фолклора и фолклорног!), рад на упознавању и препознавању широког спектра фолклорног наслеђа у оквиру едукацијских пројеката донео би познавање не само сопствених, већ и других културалних традиција и актуелности, што би могло резултирати већим степеном међунационалне, међународне, међуетничке, међурелигијске, међуконфесионалне толеранције и поштовања (Јовановић, 2006). Сазнавањем многоструких лица фолклора сазнајемо, наиме, и многоструке дискурзивности које граде друштво у коме живимо, као и друштва са којима долазимо у додир, а повећана свест о многострукости културалног постојања, (ауто)идентификације и опстојања често води ка повећаном позитивном – љубопитљивом интересовању за колажно организован свет унутар кога и са којим живимо, као и за истраживање могућих начина међусобне комуникације ових културалних и друштвених отворено-структуралних могућности.

Једно од конкретних решења које у себе укључује стратегију тематизације и (раз)решавања питања националних, етничких, религиозних, класних, расних, родних, генерацијских и других могућих питања, процепа и тензија путем (у)познавања фолклора јесте увођење фолклорног образовања у школе и школске програме, као и подстицање већ постојећих студијских програма (нарочито високошколских програма) чија је основна проблематика управо фолклор. Учење фолклора, пак, овде не би требало да се појави у смислу учења облика и производа фолклорног изражавања као готових – затворених конструкција намењених једноставном и дословном репродуковању (што се често сусреће у јавном и медијском простору у контексту каткад и параноидних пројекција наводног изумирања – нестајања фолклора!), већ пре свега као спознавање шароликости фолклорних образаца и могућности које се отварају кроз истраживање новог и (поново?) актуелног места фолклора кроз питања савременог развоја друштва,

индивидуалне и колективне креативности и тренутних друштвенополитичких инклинација и потреба. Другим речима, увођење фолклора и знања о фолклору у све степене и нивое школства требало би да резултира присуством нове – фолклорне грађе која би ученике, ученице, студенткиње и студенте инспирисала на креативност (Hughes, 2004) која би, последично, довела и до проналажења пута опстајања фолклорног наслеђа кроз наредне генерације. Оно што је посебно важно јесте избећи замрзавање – конзервацију фолклора и његово измештање у митске (псеудо)историјске димензије (које обично са собом повлаче и одређени степен страха, параноје и обавезне политичке конотираности!¹), а подстаћи фолклорне компоненте континуитета, варирања и селекције који детерминишу једно витално фолклорно наслеђе које живи и развија се (а под тиме се, наравно, и мења!) заједно са друштвеном заједницом која га усваја и изводи, док год та друштвена заједница опстоји и препознаје се и декларише као мање или више конзистентна целина.

2а. Кратка студија случаја: перспектива савремене и стручне предаје знања о фолклору млађим генерацијама: улога високошколских установа

Фолклор се тренутно, у својим различитим облицима, изучава на неколико катедри високошколских установа у Републици Србији.² Међутим, тренутно постоји само један студијски програм који ради на оспособљавању стручног кадра који би имао прилику да на одговарајући начин фолклорно наслеђе преда најмлађима – предшколској и млађој школској деци, остварујући тако континуитет опстојања фолклора, а у исто време га нудећи најмлађој генерацији као материјал за даље креативне поступке, за даљи рад који ће нове генерације уобличити у складу са својим потребама и семантиком живљења, што заправо и подржава основне одлике фолклора: континуитет, варирање и селекцију (Големовић, 1997) која се врши од генерације до генерације, у складу са променама које доноси свака генерација понаособ, чиме фолклор остаје витална материја и категорија и опстаје кроз време.

¹ За детаљнији приступ овој тези видети интерпретацију лакановског појма *психотична интерпелација* у Arsić, 2002. или директно, у Lacan, 1997, а примењено на опус *World Music* жанра у Србији на почетку XXI века и у Стојановић, 2011.

² Пре свега треба истаћи Катедру за етномузикологију Факултета музичке уметности у Београду и Академије уметности у Новом Саду, као и катедре на Филозофским и Филолошким факултетима широм Републике Србије.

Управо овакав покушај приступа фолклору остварује се већ неколико година на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, на студијском програму Васпитач за традиционалне игре, чији ће концепт бити анализиран за потребе овог рада.³ Студијски програм Васпитач за традиционалне игре ради пре свега са пољем играчког и музичког фолклора, где управо кроз поље традиционалне игре студенткиње и студенти имају прилику да, учећи о контекстуалној позиционираниости традиционалне игре у некадашњој и савременој култури, спознају и упознају се на један комплексан начин и са осталим елементима нематеријалне и материјалне фолклорне баштине, као и са њеним местом у друштвено-политичкој актуелности. Бивајући пројекат етномузиколошке и етнокорееолошке академске заједнице, Академског друштва за неговање музике „Гусле“ и Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, студијски програм Васпитач за традиционалне игре има амбицију да допринесе разрешавању тензија између академског – професионалног и аматерског поља (многи студенти/киње и специјализанти/киње смера су појединци/ке који се већ дуго аматерски баве фолклором и активно учествују у промоцији фолклора у јавној сфери), као и да нагласи интердисциплинарни приступ изучаваној и практикованој материји којом се програм смера бави. Опредељеношћу смера за област педагогије (студијски програм се налази на Високој школи струковних студија за образовање васпитача!) открива се јасна намера да се фолклор приближи и посредује (нај)млађим генерацијама институционално – кроз предшколско, а затим и школско образовање. Спој педагошких дисциплинарних решења, етнокорееолошких, етномузиколошких и етнологских приступа, те платформи класних, расних, родних студија, постколонијалних студија, студија популарне културе, теорије уметности и теорије медија на интердисциплинаран начин отвара могућност тематизације фолклора у веома широком пољу теоријског разматрања и примене.

Студијски програм Васпитач за традиционалне игре је акредитован и за сада јединствен у Србији према својој концепцији и намери. Укључивањем образованих васпитача и васпитачица за традиционалну игру у рад државних и приватних образовних институција, кроз рад са децом предшколског узраста, као и кроз рад са децом школског узраста у оквиру изборних предмета који се баве фолклорном

³ За више информација о самом студијском програму видети на званичном сајту Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди - <http://www.vaspitacka.edu.rs/pages/osnovne_strukovne> i <http://www.vaspitacka.edu.rs/pages/specijalisticke_strukovne>, 31. 10. 2011.

баштином и фолклором у савременом друштвеном контексту, знање о фолклору би директно доспевало до млађих генерација, а са њим вероватно и воља и интересовање млађих генерација за рад са фолклорним елементима кроз различите креативне и истраживачке праксе, што би свакако резултирало постојањем/опстојањем континуитета и развоја фолклора и у наредним генерацијама. С обзиром на то да занимање Васпитач за традиционалне игре које за сада постоји као програм основних и специјалистичких струковних студија још увек није доследно шифровано, тренутно не постоји конкретно дефинисана могућност запошљавања васпитача и васпитачица за традиционалну игру у струци, што уједно открива и тачке државне образовне политике на којима у будућности треба радити како би широк и комплексан приступ фолклору, као и фолклор као својеврсна културална баштина конкретније ушли у званични образовни систем.⁴

ЛИТЕРАТУРА

- Arsić, B. (2002). „The Queer Serbs“. *Balkan as Metaphor – Between Globalization and Fragmentation*. Cambridge, Massachusetts, London, England: The MIT Press: 253-277.
- Baba, H. K. (2002). *Smeštanje kulture*. Beograd: Beogradski krug.
- Babić Kekez, S. (2006). „Mogućnost: akademija strukovnih studija“. XII Skup Trendovi razvoja: „Bolonjski proces i primena novog zakona“, Kopao-nik, 06.-09. 03. 2006. <<http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/zbornik/radovi/t2/t2-3.pdf>> 31. 10. 2011.
- Brown, M. (2007). „Educating All Students: Creating Culturally Responsive Teachers, Classrooms, Schools“, *Intervention in School and Clinic*, Vol. 43, No.
- During, S. (1995). „Postmodernism or Post-Colonialism Today“. *The Post-colonial Studies Reader*. London and New York: Routledge: 125-129.
- Đordano, K. (2001). *Ogledi o interkulturnoj komunikaciji*. Beograd: XX vek.
- Đukić, M. Kostović, S. Đermanov, J. (2006). „Pedagoško-didaktički činioci interkulturalnog školskog konteksta“. *Modeli stručnog usavršavanja nastavnika za interkulturalno vaspitanje i obrazovanje*, Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Jovanović, B. (2006). „The Challenge of Plural Identity“. *Balkanica XXXVI*, Annual of the Institute for Balkan Studies. Belgrade: Serbian Academy of Sciences and Arts, Institute for Balkan Studies: 71-82.
- Lacan, J. (1997). *The Psychoses 1955-1956*. New York: Norton.
- Levi Strauss, C. (1958). *Antropologie Structurale*. Paris: Plon.
- Rosandić, D. (2005). *Hrvatsko školstvo u okruženju politike*, Zagreb, Školska knjiga.

⁴ За даље могућности развоја институције високих школа струковних студија видети Бабић Кекез, 2011.

- Schippers, H. (2010). *Facing the Music – Shaping Musical Education from a Global Perspective*. New York: Oxford University Press.
- Stein, E. (2002). *Il problema dell'empatia*. Roma: Studium.
- Stojanović, D. (2011). "World Music žanr kao politički performativ: slučaj regionalnog i lokalnog (pro)izvođenja Balkana i balkanskog u World Music kulturalnim tekstovima". Predato u štampu za specijalni broj časopisa *Etnoumlje*.
- Stolić, A. i Makuljević N. (2006). *Privatni život kod Srba u devetnaestom veku*. Beograd: Clio.
- Storey, J. (2003). *Inventing Popular Culture - from Folklore to Globalization*. Oxford, Melbourne, Berlin: Blackwell Publishing.
- Hobsbawm, E. (1983). "Introduction: Inventing Traditions". *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press: 1-14.
- Hughes, D. W. (2004). „When Can We Improvise? – The Place of Creativity in Academic World Music Performance“. *Performing Ethnomusicology - Teaching and Representation in World Music Ensembles*. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press: 261-282.

Slobodan Balać
Dragana Stojanović

INSTITUTIONALIZATION OF FOLKLORE IN HIGHER EDUCATION: STRATEGIES AND SOLUTIONS

Summary

The incorporation of folklore into higher education as a serious action with long-term possible effects onto a society, requires a high level of responsibility and it also evokes complex comparative analysis of position, function and form of folk patterns in the past and contemporary context, as well as the question of the current position of folklore in modern educational, media, and other social and institutional frameworks. Strategies of institutionalization of folklore in higher education should provide the young generations a better understanding of complex cultural areas through which the contemporary subject moves, and enable better intercultural communication and adjustment to the multicultural conditions of modern-day living. Introducing younger generations to folklore and folkloric past, to the diversity and picturesqueness of the heritage within and with which we now live, leads to an acceptance and development of the intercultural situation of contemporariness.

Key words: folklore, education, interdisciplinarity, plurality, change, creativity, mediation.

ПРИМЕНА ИНФОРМАЦИОНЕ ТЕХНОЛОГИЈЕ У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Примена савремених технологија све више постаје неизоставан део савременог начина образовања. Увођење информационе технологије у предшколство треба остваривати кроз њену примену и интеграцију у васпитно-образовни рад васпитача, чији би основни циљ био стварање бројних могућности за значајно побољшање квалитета васпитно-образовног рада и максимално активирање деце у процесу учења.

У раду је дат краћи осврт на могућности примене и значај информационе технологије на когнитивни развој деце предшколског узраста, као и перспективе таквог начина рада у будућности. Приказан је преглед истраживања коришћења компјутера у васпитно-образовном процесу код нас и у свету, при чему се посебно истичу закључци и препоруке за ефикасну имплементацију овог медија у предшколски образовни систем.

При когнитивном развоју деце предшколског узраста посебну пажњу треба посветити мисаоним активностима које доприносе ефикаснијем образовном ефекту учења уопште. Наиме, у процесу учења осим формирања одређене „технике“ мишљења (оспособљеност за овладавање операцијама и поступцима), дете треба да се оспособи да открива нове везе и опште поступке који му омогућавају решавање нових задатака и стицање нових знања и умења.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: информациона технологија, предшколство, когнитивни развој.

Увод

Васпитно-образовни рад са децом предшколског узраста је специфичан и захтева посебан начин увођења информационе технологије у систем. „Криза поверења према могућностима васпитно-образовног система, пре свега због брзих промена, нових информација и промене технологије – изазива потребу за прилагођавањем новонасталим променама и отвара врата информацијској технологији која олакшава процес сталног учења и доживотног образовања, како бисмо омогућили квалитет и конкурентност“ (Гајић, 2007). Искуство стечено у примени мултимедија у основним и средњим школама компатибилно је са методама и облицима који се примењују у предшколским установама.

* rackovg@sbb.rs

Део информационе писмености васпитача представља познавање и ефикасно коришћење мултимедија који може бити ресурс помоћу кога ће се подићи квалитет предшколског васпитања и образовања. Упознавање великог креативног потенцијала који поседује информациона технологија за подизање квалитета васпитно-образовног рада, представља мотивациони фактор који васпитаче може подстаћи да проширују своја информатичка знања. Чињенице и резултати истраживања (објављених у свету и у нашој земљи) који указују да је увођење информационе технологије у предшколски васпитно-образовни систем, одговор на потребе деце и у интересу детета представљају један од одлучујућих покретачких фактора за активно учествовање васпитача у процесу увођења информационе технологије у предшколски васпитно-образовни систем (Анђелковић, 2008). „Време сталних промена, развоја науке и технологије, све се чешће назива као „информацијско време“ у којем информација добија приоритетан значај“ (Гајић, 2007).

Могућности примене информационе технологије у раду са децом предшколског узраста

Деца предшколског узраста користе сва своја чула и умне способности када покушавају да упознају и схвате свет око себе. Управо зато је неопходно дете оспособити да у стварности која га окружује проналази битне информације, тумачи их, сређује и асимилира у већ стечено искуство, које се на тај начин проширује и усавршава. Овај процес подразумева интерпретацију и реорганизацију не само онога што се опажа – „сирове информације“ већ и до тада прикупљеног знања, што треба да доведе до њиховог усклађивања (Каменов, 2008: 39).

Насупрот наставним активностима у школи, образовне активности са предшколском децом организују се кроз игру. Пијаже психички развој и дечју игру објашњава изоловано од спољашње средине, процес где се у игри одражава структура мишљења, а са друге стране, мишљење се формира кроз игру – Виготски и Елкоњин. Игра у предшколском узрасту има задатак да утиче на свеукупни развој детета физичко и здравствено, интелектуално и морално, радно, техничко и естетско. У игри се код деце развија машта, мишљење, пажња, стрпљење, истрајност, буди се иницијатива, самопоуздање и одлучност (Пијаже, 1972).

Тежиште васпитно-образовног рада са предшколском децом је на процесу и развојним циљевима, а не на усвајању чињеница. Вешти-

ну коришћења информационе технологије и почетна информатичка знања дете усваја постепено. То се остварује као логична последица процеса у којем се ова технологија употребљава као дидактичко средство, средство изражавања, креативног стварања, подстицања на друге активности и др. (Анђелковић, 2008).

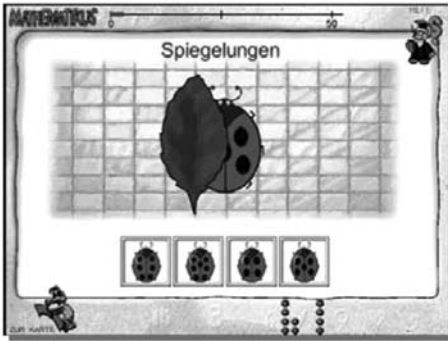
Опремљеност вртића је битан услов да се информациона технологија примењује у раду са децом, а начин на који ће се примењивати зависи од циљева и приоритета државе у образовању предшколске деце, обучености и мотивисаности кадра који ради са децом и могућности вртића да организују овакав начин рада. Резултати истраживања указали су на још једну чињеницу коју не би требало никако занемарити: није довољно само набавити најновију опрему; суштинско је питање на који начин нова технологија моделује образовну праксу, тј. како организује цео образовни систем (Гајић, 2007). Један од начина је да се компјутери поставе у радне собе и да буду изоловани од осталих активности, или да се укључе у редован васпитно-образовни програм рада са децом као главна активност или као допуна.

У оквиру утицаја информационе технологије на когнитивни развој детета веома је важно да поменемо значај избора адекватних софтвера и програма за рад са децом. За добар образовни софтвер намењен деци предшколског узраста битно је да има једноставну и јасну навигацију, да задовољи широк опсег могућности, потреба и вештина различите деце, као и различите образовне циљеве, да су атрактивни, пуни боја, анимација, звучних ефеката. „Текстом, сликом, звуком и секвенцама филма демонстрира се програмом дидактички обликовани садржаји, под условом да су га припремили стручњаци интердисциплинарних наука. Ту леже предности ове технологије“ (Гајић, 2007).

Поред готових софтвера у раду са децом предшколског узраста могу се користити и „отворени софтвери“ (open source software) који омогућавају корисницима да мењају, преправљају и побољшавају његов садржај. Њихова употреба је најбоља када је рачунар у просторији у којој бораве деца и васпитач и тада је један од могућих избора активности. Већина деце овог узраста веома успешно користи део могућности ових софтвера самостално, или уз помоћ и подршку васпитача. „Предност овако схваћеног начина примене и интеграције информационе технологије јесте њено сврставање у социјални контекст у којем је она покретач, катализатор и сублиматор социјалних интеракција деце, васпитача, породице и шире друштвене средине“ (Анђелковић, 2008).

Ево кратког приказа неколико софтвера који се успешно могу користити у раду са децом предшколског узраста.

Матикус (Mathikus) је немачки образовни софтвер из математике. Састоји се из великог броја задатака у три нивоа тежине који су распоређени по принципу од лакшем ка тежем.



Слика 1: Лик у огледалу



Слика 2: Настави низ

На слици број 1, у доњем делу екрана, понуђене су четири фигуре и потребно је означити фигуру која одговара левој страни фигуре. Слика број 2 приказује игру „Настави низ“. Потребно је да дете закључи која фигура је следећа у низу и да кликне на њу у низу који се налази у доњем делу екрана.

Kidspiration је веома интересантан софтвер и за децу предшколског узраста и за васпитаче. Садржи много различитих облика, симбола и фотографија, али постоји могућност уношења нових.



Слика 3: Годишња доба



Слика 4: Живо и неживо

На слици бр. 3 је представљен задатак у којем треба користити постојеће симболе да би се најбоље објаснило свако годишње доба.

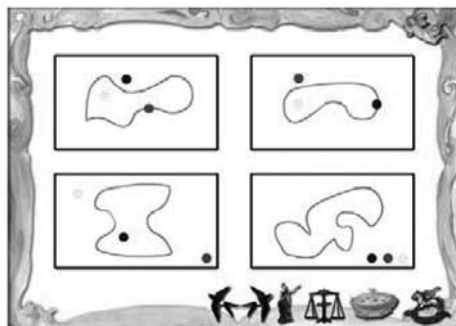
Слика бр. 2 показује игру „Живо и неживо“, где је потребно симболе распоредити на одговарајуће место.

Вилинград је образовни софтвер који се може користити у предшколском узрасту, јер садржи све сегменте за припрему деце за полазак у школу. Покретањем програма појављује се почетни екран и стављањем миша изнад предвиђеног дела следи објашњење шта дете чека од задатака, што омогућава детету да их самостално решава и напредује 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 демотивисан уколико неки задатак погрешно уради.

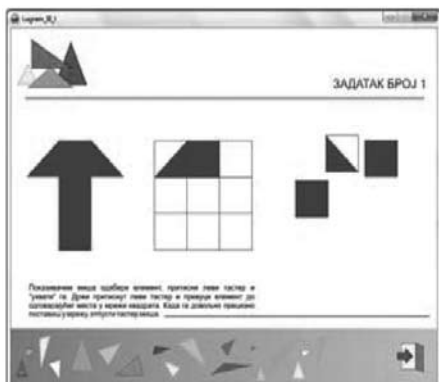
На слици број 5 дати су празни оквири и различити облици. Потребно је превући одговарајући облик са десне стране и ставити га на одговарајуће место. Задатак који је представљен сликом број 6 односи се на положај тачака. Кликом на задатак добијамо аудио објашњење да ставимо тачки у, на или ван.



Слика 5: Облици



Слика 6: Облици



Слика 7. Састави слику

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

Приликом постављања циљева који се тичу примене компјутера у раду са децом, они не постављају засебан циљ (нпр. научити дете како да рукује компјутером), него их уклопити у развојне циљеве који су увелико постављени у програму и подстаћи дете на истраживање применом компјутера. Компјутере треба мање користити за увежбавање, а више за комуникацију, за приступ информацијама, њихову обраду и презентацију. Значајно је и практично преображавање предмета ради откривања њихових битних карактеристика, које нису одмах видљиве (Каменов, 2008: 96).

Утицај информационе технологије на когнитивни развој деце предшколског узраста

Информациона технологија се може применити у свим областима васпитно-образовног рада са предшколском децом. Постоји велики број различитих игрица за предшколску децу које су веома лепо дизајниране и примерене њиховом узрасту. Не само да ће деца развити вештине креативности и маште, они ће се и посветити новом облику учења који је врло користан у побољшању спретности и координације.

Истраживање савремене информационо-комуникационе технологије показује да она већ данас поседује такве могућности да може у великој мери да симулира природни ток васпитно-образовног рада, индивидуалне начине, облике и методе учења и да створи такво интелектуално окружење или средину за учење у којој свако дете може напредовати онолико колико му омогућавају његове интелектуалне способности, мотивација и предзнање (Даниловић, 2010). Информациона техника и технологија омогућава објективну и систематску контролу успеха у напредовању детета, индивидуализацију и активан рад према разним изворима знања, добијање повратних информација, управљање активношћу деце, бирање разноврсних стратегија и излагања садржаја.

Информационе технологије подстичу когнитивни развој и концентрацију и визуелизацију код деце. Познато нам је да се дечји развој од рођења, па до отприлике седме године, одиграва запањујућом брзином што само потврђује значај предшколског васпитања и образовања. У оквиру оваквог схватања требало би сагледати и велике могућности информационе технологије.

Информационе технологије имају позитиван утицај на процес развоја мишљења, развој симболичког представљања, разумевање узрочно-последичних односа, развој памћења, подстицање креативно-

сти, подстицање радозналости, маштовитости, повећање мотивације (Анђелковић, 2008). Овака начин рада помаже у процесу решавања проблема, развоју дечје пажње, могућности схватања суштине, јасније и брже класификације, доношење одлука анализом.

Информациона технологија може нам пружити могућност да на нове начине упознамо мишљење детета и схватимо асимилацију дечјег искуства у његовом сопственом свету, тј. као примеру за каснију акомодацију на њега. Дете не види предмете онаквим какви јесу него како их је себи представило. Пијаже то назива – *интелектуалним реализмом*. Зато дете не треба да вежба само способности опажања (боја, облика и величина), а да општи, умни развој запоставља. Мисао и знање су неодвојиви од процеса игре, као процеса захватања стварности и деловања на њу (Пијаже, 1972).

Предности оваквог начина учења, у односу на класично учење, вишеструке су. Пре свега, не гаси се дечја радозналост, већ се она продубљује и усмерава на суштинске карактеристике ствари и појава. Знања до којих је дете дошло на своју иницијативу, испитивањем и откривањем чињеница, ретко се заборављају (Каменов, 2008).

Да би способност посматрања постала саставни део једне шире когнитивне способности, није довољно да се бави особинама појединачних предмета и појава, већ треба да обухвати низ операција, као што је вршење поређења међу њима, увиђање слабости и разлика, класификовање и уопштавање које води формирању појмова. Ове операције биће успешније ако се појмови уводе паралелно са себи супротним појмовима и ако се за сваки од њих нађе више примера, што разноврснијих у погледу небитних ознака, које деца апстрахују трагајући за заједничким својствима. У том погледу, од садржаја чулних утисака (на основу којих се формирају појмови и представе које улазе у свест детета) још су важније релационе везе међу њима, односно апликације (Каменов, 2008: 97).

Да би примена информационе технологије била успешна, предмети и појаве које се уче треба да буду занимљиви на основу чега се одређује становиште посматрања, као и његов обим и трајање. Васпитач треба да предвиди циљ његовог коришћења, учи се одређеним редоследом, приликом чега се наглашава оно што је битно, врше операције поређења и разликовања, описује оно што се посматра, извлаче закључци и уопштења (Каменов, 2008: 99). Код детета треба створити навику, да му учење и игра постану саставни део свакидашње делатности и потребе, јер „играње компјутерских игрица може да буде важан елемент за компјутерску писменост“ (Ли, Аткинс, 2003).

Промене у информатичким технологијама, па и у образовној технологији омогућиле су да дете буде и субјекат и објекат у васпитно-образовном раду. Мултимедијална презентација, која не садржи само слајдове са текстом и сликама, већ и анимацијом, линковима и видео записима, може се веома успешно користити у васпитно-образовном процесу. Данас нам је доступно мноштво различитих мултимедијалних садржаја који доприносе квалитету васпитно-образовног процеса, повећавању мотивације, као и бољем индивидуалном напредовању појединаца у складу са њиховим интелектуалним способностима и интересовањима. Мултимедијални програми могу да се користе да представе информације на много интересантнији начин комбиновањем технике хипермедија са упутством. Добра презентација може бити креирана уколико у основи има когнитивне циљеве који се односе на учење на различитим нивоима разумевања (Stemler, 1997).

Савремени начин васпитно-образовног рада омогућава представљање информације на више начина и из различитих извора. Да би се обезбедила максимална флексибилност, морају да се комбинују рачунарска, видео и мрежна технологија. Због обима укључених технологија, мора се обезбедити технолошки мост између традиционалне и савремене технологије. Интернет има енормни потенцијал за стварање окружења које подстиче и мотивише васпитаче да проширују своја информатичка знања. Са Интернетом сваки рад може да се прошири тако да обухвати интеракцију са другим васпитачима, са експертима у академијама, музејима, фирмама и заједницом у целини.

Експерименти показују да је учење уз помоћ компјутера ефикасније од традиционалног у погледу квалитета и квантитета стечених знања, трајности и апликативности тих знања, а посебно у погледу мисаоне мобилности, његове мотивисаности за учење, као и бржег хуманијег и праведнијег вредновања и оцењивања рада појединца (Мандић, 2011).

Компјутер треба представити као алат за рад који може бити веома користан уколико знамо правилно да га употребимо, а за то га треба представити деци на време и у правом светлу, кроз игру и интересантне задатке. Ако се код презентовања информација комбинује текст, звук и слика, то битно поспешује привлачење пажње те продубљује доживљаје полазника и ствара већу могућност обликовања асоцијација између различитих облика приказа одређених информација. Међутим, потребно је водити рачуна о начелима делотворне примене мултимедијалних елемената, попут слике и анимације, како би се привукла дечја пажња, али и у потпуности разумели садржаји.

Информациона технологија у образовању пружа могућности за употребу нових метода и нову организацију васпитно-образовног рада чиме би се недостаци традиционалног начина рада могли свести у границе толеранције. Класична занимања вероватно никад неће бити у потпуности замењена неком другом, ‘модернијом’ методом, али ће бити допуњавана свим постојећим и неким будућим новим технологијама. Суштина сваког учења је усвајање знања, а усвајање знања ваља олакшати употребом свих средстава која нам стоје на располагању. Притом се ни један начин не сме потценити и унапред одбацити, јер сваки од њих има својих предности и мана. Стога је прави изазов у раду са новим генерацијама проналажење идеалног опсега та два начина преноса знања.

Образовна технологија не треба да се схвата само као примена компјутера (што је иначе данас због њихових многобројних могућности употребе неизбежно), већ као примена разноврсних облика, начина и метода рада у васпитно-образовном процесу које омогућавају технички уређаји, као што су разноврсни облици телевизије, видеа, сателити, телекомуникације, образовне мреже и сервиси, оптичке технологије и слично (Даниловић, 2010).

Нека истраживања су показала да је рано коришћење рачунара пре и током предшколског периода повезано са когнитивним развојем предшколске деце. На основу њиховог разматрања о ефектима коришћења рачунара на физички, когнитивни и социјални развој деце показују да играње компјутерских игрица може да буде важан елемент за компјутерску писменост. Они верују да рачунар побољшава визуелну интелигенцију деце, као што је способност да дете чита и посматра тродимензионалне слике и да истовремено прати више слика. Ова студија је показала да деца која имају приступ рачунару постижу боље резултате у припреми, тј. спремности за школу, што указује да приступ рачунару, пре или током предшколског периода, повезан са развојем предшколских појмова и сазнања (Ли, Аткинс, 2003).

Закључна разматрања

Информационо комуникационе технологије имају огроман утицај на комплетан живот што објашњава зашто имају тако важну улогу и у васпитно-образовном процесу. Веома важан задатак је унапређивање квалитета васпитно-образовног рада као подршка или замена за поједине делове традиционалног учења.

Употреба рачунара и мултимедија омогућава деци да лакше усвоје многе концепте, а у исто време их мотивише на размишљање и интеграцију интелектуалне способности. „Битна карактеристика

информацијског доба јесте такође да оно брише просторне баријере и ограничења, омогућујући много бржи и ефикаснији проток информација уопште, па и у образовном процесу. Технолошки ресурси при том омогућују повезивање и интегрисање различитих извора у целовит интерактивни систем, синергију реалне и виртуелне школе, уз уважавање глобалних образовних потреба друштва знања“ (Гајић, 2007).

Компјутери су подстакли развитак васпитно-образовног рада у областима: симулирања околности у којима се учи; аутоматизовању извора и средстава за пружање повратних информација; помоћи у припреми и процењивању дидактичког материјала; интегрисању разних медија (филм, видео, ТВ и текст), како за групни тако и за индивидуални рад, примењивању компјутера ради обрађивања и прикупљања великог броја података ради контролисаног посматрања и рационализовања интеракције између васпитача и детета (Даниловић, 2010).

Дете треба да искуси огромне могућности које пружа употреба информационе технологије. Неопходно је да васпитачи користе њене многобројне потенцијале и тако остваре позитиван утицај на све области дечјег развоја, подизање квалитета свих сегмената васпитно-образовног рада и развој медијске културе детета.

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, Н. (2008). *Дете и рачунар у породици и дечјем вртићу*. Београд: БеоКњига.
- Виготски, Л. С. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Гајић, О. (2007). „Прилози методици васпитно – образовног рада: дискурс о стратегијама образовања и социјално – педагошким темама“. Нови Сад: Матица српска.
- Даниловић, М. (2010). „Техника, образовна технологија и информатика у функцији повећања ефикасности образовног процеса учења“. *Техника информатика у образовању, 3. Интернационална конференција*. Чачак: Технички факултет.
- Ељкоњин, Д. Б. (1978). *Психологија дечје игре*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2008). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Кораћ, Н. (1992). *Визуелни медији и сазнајни развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Li, X., Atkins, M. (2004). *Early Childhood Computer Experience and Cognitive and Motor Development*. Wayne State University Pediatric Prevention

Research Center, Detroit, Michigan; University Department of Psychology, Athens, Ohio.

Мандић, Д. (2011). *Моделовање система за образовање на даљину*. Београд: Учитељски факултет

Piaget, J. (1972). *Play and Development*. New York, V. W. Notorn Company.

Stemler, L. (1997). *Educational Characteristics of Multimedia: A Literature Review*, Applied State University, Illinois State Univeristy, USA.

Gordana Rackov

THE USE OF INFORMATION TECHNOLOGY IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Summary

Modern ways of education are becoming more and more dependent on modern technologies. The introduction of information technology into the preschool education system should be done through its application and integration into the educational work of teachers with its main purpose being to create many possibilities for significant improvement of quality of educational work and maximum engagement of children in the learning process.

This article offers a short explanation of the possibilities for the application of information technology and its importance for the cognitive development of preschool children, as well as the perspectives of such an approach in the future. The author describes the research done in the field of the use of computers in educational process in our country and abroad, with a special emphasis on the conclusions and recommendations for an efficient implementation of this media into the preschool education system.

When it comes to the cognitive development of preschool children, special attention needs to be paid to the brain activities which contribute to a more efficient educational effect of learning in general. Basically, when in the process of learning, besides forming a specific „technique“ of thinking (becoming capable of mastering operations and actions), a child should also be taught how to discover new links and general procedures which shall enable them to solve new tasks and acquire new knowledges and skills.

Key words: information technology, preschool education, cognitive development.

ИНОВАТИВНЕ И АЛТЕРНАТИВНЕ ШКОЛЕ

САЖЕТАК: Рад указује на неопходност трансформације традиционалне школе и на бројне реформске покушаје. Дат је кратак приказ неких алтернативних школа, попут валдорфских и монтезори школа, квалитетне школе Вилијема Гласера, Амонашвилијеве школе живота.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: традиционализам, иновативне и алтернативне школе, валдорфска школа, монтезори педагогија, квалитетна школа, школа живота.

Синтагма *традиционална школа* садржи у себи негативну конотацију. У *Педагошком речнику 2* (1958: 466) традиционална школа (енгл. *Tradicional Scholl*, нем. *Traditionelle Schule*), дефинише се као израз који се употребљавао за школу у којој се рад заснивао на традицијом укорењеним облицима и методама рада и коју треба превазићи.

Ненад Сузић сматра да традиционализам у настави произилази из традиционализма педагогије као науке и дидактике као теорије наставе. Као одлике традиционализма у педагогији, наводи пансофизам, сциентизам, реактивизам, вербализам и просечност (2003: 19-20). Традиционална школа је ригидна, неспремна за промене које треба да измене постојеће знање.

Алтернативне школе су се јавиле врло рано као покушаји да се школа учини достојна човека. Успостављале су се насупрот онима које су друштвено етаблиране. Полић наводи да је једна од првих алтернативних школа био сам Сократ, мада он себе није сматрао ни учитељем, а поготово не школом. Оригиналне педагошке методе које је примењивао биле су одраз његовог схватања суштине човека и прилагођавање човека тој суштини. Његово хумано деловање се огледало управо у другачијем, алтернативном деловању у односу на етаблирани начин образовања (1993: 107). Неки радикалнији критичари школе, попут Илича (1980), сматрају да је најбоља и истинска алтернатива школама – друштво без школе.

Историјски развој школе није еволуција неког првобитног модела него резултат борбе оног што је друштвено прихваћено и оног што

* srbislavapavlov@yahoo.com

се јавља као алтернативно (Polić, 1993: 107). Униформност и опстанак традиционално устројених школа проистиче из несхватања потребе афирмисања и истицања посебности као варијанте иновативности. Посебност би требала да буде полазна основа за развој и промене, уколико је школа спремна да прохвати нове идеје. Те иновације не захтевају корените промене, не задиру у целокупан школски систем, али захтевају одређену аутономију школе. Аутономност подразумева висок степен слободе, али и одговорност за последице промена. Владимир Јурић (2007: 284) истиче једнаку важност аутономности школског развојног тима стручних сарадника унутар школе, као и важност аутономности школе унутар школског система. Иновативна школа захтева више аутономије у програмирању и дефинисању модела рада. У иновативној школи су ослобођени сви креативни потенцијали како ученика и наставника, тако и родитеља. Креативност је пожељна карактеристика понашања и деловања. Стваралаштво се не може добити као готово знање. Оно се подстиче, развија, гаји. Оно је слобода на делу, чији је први корак, како то наглашава Полић (1993: 114), критички однос према постојећем. Школа која подстиче стваралаштво усмерена је на мењање света.

Побољшање квалитета школе огледа се у постизању успеха за све, односно у промени схватања учења и поучавања, као и применљивости знања које ученици стичу током школовања. Као темељне одреднице иновативне школе можемо навести и плурализам идеја о школи, алтернативност унутар школе као претпоставка иновативности, аутономност школе, схватање иновативности као трајне категорије различите од реформе (Jurčić, 2007: 285). Алтернативна школа, по Полићу (1993: 109), самим својим друштвеним положајем носи изванредан вид еманципације насупрот друштвено етаблираној школи која има образовно доминантан карактер.

Алтернативна школа није а ригор хумана школа. Она је хумана уколико се васпитава за одговорност, за одговорност ствараоца за своја дела. У историји школа и школског система, јављали су се бројни реформни покушаји. Неки су оставили значајнији траг, док су се неки изгубили у историји школства. Сви ти покушаји су се јављали као критика постојеће школе, али и као облик истицања интереса одређене социјалне групе или класе. Никола Трнавац (1992: 58-64) наводи разлоге који се јављају као мотив за покретање реформи, а то су:

1) реформни покушаји да се „уведе ред у школски систем“ и изврши унифицирање најразличитијих типова школа (*Школски устав* један од најстаријих докумената о целокупној организацији рада у језуитским школама који је био на снази од 1599-1832. године,

Саксонски школски план из 1538. године, један од првих документа о уређењу школе, Бел-Ланкастеров мониторинг систем истовременог рада са великим бројем ученика, и слично), затим,

2) реформе којима се покушавају увести или одржати монопол цркве и постојеће државне структуре (катехумати – прве хришћанске цркве из II века које су имале задатак да припреме појединца за улазак у хришћанску заједницу, *Пруски школски регулативни* документ донет 1854. године који је имао за циљ да онемогући слободарске идеје из 1848. године, фашизација васпитања – Крик, Public Schools школа намењена буржоаској елити и слично),

3) реформни предлози којима се школа жели спасти од претеране интелектуализације и изолације и вратити непосредном учењу из природне стварности (Декролијева школа за живот и кроз живот, дечје радне колоније Шацког, и многе друге засноване на „педагошком натурализму“ Жан Жак Русоа),

4) реформне идеје којима се желело супротставити етатизацији школе увођењем школе без стега и принуде (Јаснопољанска школа Лава Толстоја и његове педагошке идеје о „слободном васпитању“, прагматизам Џона Дјуја, педоцентрична схватања Елен Кеј),

5) реформни покрети и идеје у којима је акценат на активности ученика и индивидуализацији у настави (Лајова Илустративна школа, Јена-план, Кузине метод и слично, Батавијски-план – пола радног времена се радило са целим одељењем, а пола индивидуализовано, Винетка план – рад на основу индивидуалних пројеката, Манхајмски систем рада са хомогеним групама формираних према способностима и слично),

6) реформе којима је главна одлика промена програма и структуре програмских садржаја, уџбеника и слично (Портланд план са системом паралелних и еластично уређених програма школских течајева, Слободна Валдорфска школа без строго прецизираних програма, Core Curriculum – језгровна настава са обавезним језгрима и зборним делом градива, Пројект метода и слично),

7) настојање да се школа лаицизује у настојању реформатора да се приближи реалном животу, на пример за време Париске комуне, а касније у изградњи социјалистичког друштва,

8) покушаји да се школе приближе потребама живота и производње, односно повезивање теорије и практичног рада, и

9) реформни предлози, покрети и програми којима се тежи остваривање социјалдемократске и социјалистичке педагошке идеје (Овенов Нови институт у Њу Ленарку, Школе комуне, Лабораторијско-бригадни систем и слично).

Као што смо навели, покушаја за променом постојеће, традиционалне школе је било, међутим, протеклих педесетак година, у социјалистичкој Југославији, мало се писало и причало о алтернативним, слободним и приватним школама које егзистирају у нашем окружењу. Било је то време једнопартијског система, где је идеолошки тоталитаризам искључивао сваку различитост и неусклађеност. Није постојао ни партијски плурализам, а ни педагошки. Тек након политичке плурализације, појавом политичке демократизације, почело је нешто веће занимање за питање школског и педагошког плурализма (Matijević, 2001: 9). Искуство је показало да универзалан, униформан, академски и унапред структуриран програм не може одговорити на различите потребе детета – појединца, као и на различите облике и степене депривације. У савременом образовању све више долази до изражаја потреба за демократизацијом и плурализацијом, али и за применом образовне, односно наставне технологије.

Појам *алтернативна школа* се често јавља као синоним за *слободну школу*, *независну школу*, *приватну школу* и слично. Зорислав Спек (2001: 661) наводи неке опште дефиниције тог појма који се могу наћи у педагошким речницима и енциклопедијама. *Британски речник педагошких појмова* (D. Lawton – P. Gordon, *Dictionary of education*, London, 1993) наводи да је алтернативно образовање (*alternative schooling*) општи појам који означава школско образовање различито од образовања какво репрезентује држава или друге традиционалне институције, док се у Сједињеним Америчким Државама подразумева било каква иновација, како у јавној, тако и у приватној школи.

Алтернативне школе чешки педагог Јан Прух (Jan Pruch, према: Спек, 2001) дефинише као школе, приватне и државне, које се разликују од редовних школа у одређеном образовном систему, односно оне које карактерише одређена педагошка специфичност. Различитост може да се огледа у другачијем начину живота деце у школи, другачије конципираним садржајима, посебној педагошкој клими и слично. Претпоставља се да је разлика позитивна, да алтернативне школе показују већи степен квалитета. Без обзира на разлике између самих алтернативних школа, можемо навести и неке заједничке карактеристике:

- школа је педоцентрична – у центру едукативног процеса је дете, његова личност и индивидуалност;
- школа је активна – највиши циљ је самосталан рад и одговорност детета, те се примењују различити начини активирања деце;
- школа тежи комплексном васпитању детета – поклања се велика пажња интелектуалном, али и емоционалном и социјалном развоју појединца;

– школа се схвата као „животна заједница“ – у животу школе активно учествују деца, учитељи и родитељи;

– школа се схвата према принципу „из живота за живот“ – школа не сме да буде ван социјалног контекста у коме делује, издвојена од реалног живота (Спевак, 2001).

Алтернативне школе увек упозоравају на недостатке у стандардном школовању, те их својим постојањем компензују и обезбеђују неопходан плуралитет образовања и проширују варијабилност понуде. У алтернативним школама врше се експерименти, уводе различите иновације. Реч је о две врсте иновација – иновације у организацији образовног процеса (нестандардне методе наставе, нестандартни начини комуникације између актера у образовном процесу, другачија психосоцијална клима у школи...) и иновације у садржајима образовања (нестандардни наставни периоди, иновације садржаја у стандардним предметима...). Све ове иновације утичу и на стандардне школе (Ibidem: 661-664).

Многобројним иновацијама које су се појављивале током XX века покушао се изменити положај ученика у односу на градиво, у односу на наставника и на успостављен систем наставе. Одређеним иновацијама се решавају само неке од слабости које има традиционална школа, тако на пример Винетка-план (Winnetka-plan) решава питање заједничких наставних планова и програма увођењем индивидуално-прогресивног рада ученика на систему тема или јединица рада, Петерсен (Petersen), Јена план, одступа од класичне поделе ученика на разреде, организујући их по угледу на породицу, Дортран (R. Dorttrens) наставним листићима и програмираном наставом решава питање фронталног рада и акцентује индивидуализовано учење, док Далтон план (Dalton-plan) минимализује наставне планове и програме, истичући индивидуалан, слободан и самосталан рад ученика. Иако већина покушаја реформе традиционалне школе није успела, многе иновативне идеје су прихваћене и примењују се и у државним школама (наставни листићи, програмирана настава, индивидуализовано учење). И данас, у већини европских земаља, раде без прекида школе засноване на реформским, филозофским и педагошким идејама Рудолфа Штајнера (Rudolph Steiner) и Марије Монтесори (Maria Montessori).

Валдорфске школе¹ представљају једну од најрепрезентативнијих алтернативних школа у свету. У Немачкој се третирају као сло-

¹ Прва валдорфска школа, коедукативног типа, основана је у Штутгарту 1919. године, при фабрици цигарета Waldorf-Astoria, по чему је и добила име. Била је намењена деци радника фабрике, а касније је примала децу неселективно, из свих staleжа. Иницијатор за оснивање школе био је Емил Молт, власник фабрике који је

бодне школе што значи да држава не прописује садржаје и организацију наставе, већ само врши надзор над условима за рад и учествује, делом, у финансирању. Држава финансира рад школа у износу од 60-80%, а остатак се покрива из школарина и дотација од стране пријатеља валдорфске педагогије. Како Илић (2004) наводи, валдорфска педагогија се темељи на антропозофском схватању света. Она се не обраћа само дететовом интелекту него негује и његов осећајни живот, развија радне и стваралачке навике, снажи вољу и интересе.

Школовање у валдорфским школама траје дванаест година (8+4), с тим што они ученици који желе да наставе школовање на факултетима остају још једну годину у школи да би се препремили за полагање испита. Битна карактеристика структуре наставног плана и програма, чије је основе поставио још Рудолф Штајнер, је наглашена оријентација на уметничко и радно васпитање и извођење наставе у блоковима, тзв. епохама. Управо оваквом организацијом наставе, Штајнер је настојао да превазиђе крут предметно-часовни систем традиционалне школе (Matijević, 2001: 62-63). Мото рада валдорфских учитеља је да буду „духовни помагачи дететовог развоја“. Веома велика пажња посвећује се интринзичној мотивацији деце за све активности. Основна школа почиње од шесте године. Учитељ који поведе разред, води га наредних осам година. Управо у том периоду детету је потребан узор, велики утицај на дете има ауторитет који му пружа управо учитељ. Један предмет проучава се током 3-4 недеље у јутарњим часовима. Јутарњи час траје два сата и учитељ користи све методе да презентован материјал деца доживе на разне начине – кроз покрет, музику, боју, речи; у индивидуалном и групном раду. Оно што се прорађује прелази у дугорочно памћење (Ibidem, 2001). Не учи се из уџбеника, њих готово да нема. Учитељ много прича и свако дете своје слике које је стекло током слушања учитеља, обликује сопственом маштом, на себи својствен начин, те попуњава своје бележнице и ствара специфичне уџбенике који имају велику мотивациону, сазнајну и креативну вредност. Не користе се ни аудио-визуелни медији, јер се сматра да они у комуникацији не могу да пренесу природу онакву каква јесте. Некритичко конзумирање медија утиче на несвесно примање порука које заводе и заобилазе наше стврно ЈА, те може изазвати велику штету у душевно-духовном развоју детета. Касније, у пубертету, деца се упознају са свим аудио-визуелним медијима (Илић, 2004). Наставне јединице се уводе онда када најбоље задовољавају развојне

пружао финансијску помоћ, а образовно-васпитни рад се заснивао на филозофији – антропозофији Рудолфа Штајнера (Rudolph Steiner), који је радио и као наставник у школи (Илић, 2004).

потребе детета, без обзира на то да ли је реч о разломцима, граматички, музици, физици, хемији. Током свих година школовања ученици имају ручни и уметнички рад. Радна настава се посебно организује од петог разреда. Настава се не одвија само у затвореној школској згради, него и у кругу школе где су бројни објекти у којима се реализују циљеви валдорфског васпитања кроз разне едукацијске активности.

Остваривање високо мотивисане и дидактички ефикасне наставе омогућава се кроз очигледну наставу. По наводима Матијевића (2001: 69), при свакој школи налази се врт и пластеник где ученици сами, на потпуно природан начин и без коришћења вештачког ђубрива, узгајају воће и поврће. Старији ученици обрађују метал брушењем, ковањем, затим преу, ткају, кроје, шију, увезују књиге, израђују предмете разне употребне вредности. Тако се ученици оспособљавају за свакодневни живот и занатске радове. Валдорфски учитељи кроз описне оцене мотивишу ученика и припремају га за извршење једног од основних циљева валдорфске педагогије – за целоживотно учење и реализује се концепт комплексног и развојно-стимулативног вредновања рада ученика. На крају школске године учитељи пишу опширне извештаје о учениковом раду, о напретку, постигнутим резултатима, док се избегавају коментари који би могли да демотивишу ученика. Не врши се селекција према успеху и нема понављања разреда. Не одваја се интелектуална елита од оних који су надарени за занат (Илић, 2004). У деци се откривају и развијају различити индивидуални таленти. Валдорфски концепт школовања у први план ставља појединца, а не план и програм који је постављен пред школу. Ученик налази своје место у колективу, навикава се на сложене међуљудске односе и ситуације које ће га чекати у животу. Ова школа је у потпуности прилагођена појединцу у свим сферама његове биопсихосоцијалне јединствености.

Још једна од репрезентативних алтернативних школа је и Монтесори школа, чији је рад заснован на принципима које је успоставила Марија Монтесори.² Реч је о оригиналном дидактичком моделу активне школе, који се јавио као својеврстан одговор традицио-

² Марија Монтесори (Maria Montessori) је рођена 31. августа 1870. године у месту Кјаравале, надомак Анконе. Дипломирала је на Медицинском факултету 1896. године и постала прва жена-лекар у историји Италије. Још као студенткиња борила се против социјалног маргинализовања жена и укључила се у феминистички покрет. У центар своје педагогије поставила је дете, али дете у посебном амбијенту који омогућава његов слободни развој. У том амбијенту оно бива посматрано и упознавано. Своју педагогију је назвала научном. Њена основна теза је да, пре свега, треба упознати индивидуалне особине детета. Својевремено је предложена за Нобелову награду за мир.

нално устројеном разредно-предметно-часовном систему и настави, артикулисане по Хербартовим формалним наставним степенима.

Монтесори метод представља оригиналан метод образовања, произишао из дугогодишњег рада са децом. Заснован је на веровању у дечји креативни потенцијал, нагону ка учењу и њиховом праву да буду третирано као индивидуе. Карактерише га велики степен индивидуалне иницијативе и самообразовања. Нагласак је на целовитом развоју детета – интелектуалном, физичком, емоционалном и социјалном. Процес васпитања и образовања прилагођава се степену менталног развоја детета и његовим интересима, а не програму.

У Монтесори школама главне програмске смернице даје држава која врши надзор над радом као и над осталим јавним школама. Методе учења и васпитања битно се разликују од метода у традиционалној школи. За разлику од традиционалне школе где је академско знање у првом плану, Монтесори школе стављају акценат на неговање радозналости, креативности и интелигенције. Поштује се ритам сваког детета у усвајању знања, без обзира на то да ли је у питању просечно, натпросечно интелигентно дете или дете са посебним потребама. Ученици не памте велике количине података, али зато теже да стекну сигурност у себе, буду независни у размишљању, уче зато што их свет занима, и што су одушевљени животом, а не због добре оцене, уче како да живе са другим људима, задовољавају своје развојне потребе и интересовања. Принципи на којима је заснован рад Монтесори школа су:

– поштовање независности – свако дете је индивидуа за себе, потпуна и савршена, која заслужује да се према њој понаша са пуним уважавањем, успех је повезан са тим колико дете верује у себе и у своје способности,

– самостално размишљање и откривање – како свако дете учи својим темпом и начином који му одговара, наставник то мора увидети и подржавати, без икакве присиле,

– слобода кретања и слободно изабран рад – дете учи кроз непосредан контакт са стварима, кроз покрет и слободно изражавање, тако да му је омогућено слободно кретање у учионици са одређеним циљем.

Армстронг (2006: 117) истиче да се у Монтесори основним школама велика пажња посвећује помоћи деци у сазнавању како функционише свет. Сваког дана, ученици имају на располагању неколико сати током којих сами проучавају и истражују свет, без икакве присиле и контроле учитеља. Сами бирају активности и сами одлучују колико

дуго ће се бавити том активношћу. Овај блок доподневног рада назива се „слободан рад“ и заузима средишње место као облик учења. У овај наставни облик спадају: слобода кретања у „припремљеној околини“, слободан избор предмета учења, самостална расподела времена, слобода избора социјалне форме: индивидуалан рад, у пару или у групи и самосталан избор степена тежине. Други део доподневног рада чини „заједничка разредна настава“, коју води и организује учитељ и то су садржаји попут увода у нову тематску целину, разговори за округлим столом о некој одређеној теми, разговори о текстуалним математичким задацима, припрема наставних корака, спортске активности и слично (Matijević, 2001: 41). У школи не употребљавају уџбенике, али троше пуно времена на припрему околине – „уређене средине“, која подстиче децу на рад и задовољава дечје развојне потребе.

Нема награде, нема казне, не изражавају се позитивни и негативни судови о деци и њиховом раду, „дете мора имати слободу, слободу да греша, слободу да тражи и само нађе исправан начин“ (Philipps, 2003). Подстиче се унутрашње задовољство постигнутим. Не постоје нормативи за оцењивање. Постигнути резултати процењују се према могућностима детета и његовим индивидуалним карактеристикама. Приликом оцењивања и планирања, учествује и само дете (Matijević, 2001: 43).

Марија Монтесори је, за разлику од многих филозофа који су се бавили образовањем, свој образовни метод развила да би реализовала своју филозофију. Она је свој метод сматрала отвореним, а не фиксираним системом. Веровала је у значај увођења иновација, а цео њен приступ образовању одвија се у духу непрестаног експериментисања заснованог на посматрању деце. Сам Монтесори приступ нуди широку и јасну идеју о образовању као помоћи и потпори животу. Осмишљен је да помогне деци да савладају задатке свог унутрашњег обликовања на свом путу ка самосталности и слободи.

Педагошком концепту Марије Монтесори замера се да је педоцентричан, док Матијевић (Ibidem: 44), наглашава да још нико није дефинисао колика је мера пожељног, а где почиње непожељни педоцентризам.

У САД постоје основне и средње школе које раде под називом *квалитетне школе*, а чији је основни credo *школа без неуспеха и присиле*, где се са успехом примењује концепт теорије контроле и реалитетне терапије Вилијема Гласера (William Glasser).

Гласер закључује да смо сви ми генетски устројени као социјална бића и самим тим смо потребни једни другима. Истиче да је људско

понашање мотивисано изнутра, те да се сва људска бића рађају са пет основних, или генетских потреба: преживљавање, љубав, моћ, забава и слобода.

У овој школи сви задовољавају своје потребе: и ученици, и наставници и родитељи. Она нуди ученицима знања и искуства која су им потребна за живот. Односи међу учесницима васпитно-образовног рада заснивају се на међусобном поверењу и уважавању. Ученици, задовољавајући своје генетски условљене потребе, раде више, квалитетније и боље, максимално користећи своје потенцијале, док дисциплински проблеми нестају. Породична подршка је веома битна. Ученици, иако суочени са многим фрустрацијама, истрајавају – редовно похађају наставу и не напуштају школу. У квалитетној школи користи се *концепт времена* – сваки ученик користи онолико времена да нешто научи колико му је потребно (Glasser, 1994, Илић, 1998).

Школу живота у Грузији основао је Шалва Александрович Амонашвили. Теоријска основа васпитно-образовног рада је хумано-лична педагогија, док је главни принцип развијање и неговање живота код детета помоћу самог живота. Амонашвили узима дете као аутентичну појаву, док знања схвата као неопходан услов за стваралаштво, иновације и сарадњу. Свако дете поседује унутрашњу психичку енергију – *ватру*, тако да стреми ка развоју, одрастању и слободи.

Сви ови примери алтернативних, слободних школа засновани су на критици традиционалне школе и указују на неопходност реформе и иновација у васпитно-образовном процесу. Досадашњи покушаји трансформације традиционалне школе у савремену школу, иако различитих концепција, имају заједничку филозофију образовања која дете доживљава као активног учесника у настави, као ствараоца аутентичног знања о свету. Методе и програми који се користе у тим школама, усмерени су на дете, на развој целовите личности, са истакнутом равноправном партиципацијом свих учесника васпитно-образовног процеса, као и позитивна и подстичућа клима. Акцент је, како Армстронг истиче (2006: 117), на ангажовању и искуству детета у међуделовању људи са светом, а не на постигнутим резултатима на тестирањима. Савремена школа је хумана школа, која се препознаје и по томе колико је места оставила сопственој алтернативи (Полић, 1993: 109). Она би требала да буде *идеал школа*, аутономна школа у којој је иновативно и креативно понашање пожељно како од стране наставника и ученика, тако и од стране родитеља.

ЛИТЕРАТУРА

- Armstrong, T. (2008). *Najbolje škole: Kako istraživanje razvoja čovjeka može usmjeravati pedagošku praksu*. Zagreb: Educa.
- Жлебник, Л. (1970). *Опита историја школства и педагошких идеја*. Београд: Научна књига.
- Glasser, W. (1994). *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Zagreb: Educa.
- Илић, М. (2004). Слободне Валдорфске школе. *Наша школа, бр. 1-2*.
- Илич, И. (1980). *Доле школе*. Београд: БИГЗ.
- Jurić, V. (2007). *Kurikulum suvremene škole*. Ur. Previšić. Z. *Kurikulum*. Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
- Matijević, M. (2001). *Alternativne škole – didaktičke i pedagoške koncepcije*. Zagreb: TIPEX.
- Педагошки речник 2*. (1958). Београд: Завод за издавање уџбеника Р Србије.
- Polić, M. (1993). *Odgov i svije(st)*. Zagreb: Hrvatsko filozofsko društvo.
- Спевак, З. (2001). Алтернативне школе – развој, појмовни оквир и функције. *Педагошка стварност*, бр. 9-10: 659-665.
- Сузић, Н. (2003). *Особине наставника и однос ученика према настави*. Бања Лука: ТТ – Центар.
- Трнавац, Н. (1992). *Школа под лупом: (школа као предмет критике)*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета: Педагошка академија за образовање учитеља.
- Philipps, S. (2003). *Montessori priprema za život: odgoj, neovisnosti i odgovornost*. Jasterbarsko: Naklada Slap.
- Штајнер, Р. (2001) *Аспекти валдорфске педагогије*. Зрењанин: Атеље Форса.

Srbislava Pavlov

INNOVATIVE AND ALTERNATIVE SCHOOLS

Summary

The article points to the need to transform the traditional school and describes various past reformatory attempts. It gives short descriptions of several alternative schools, such as Waldorf and Montessori schools, Glasser Quality School, and the Amonshvili's School of Life.

Key words: traditionalism, innovative and alternative schools, Waldorf School, Montessori pedagogy, Quality School, the School of Life.

ПРЕОБЛИКОВАЊЕ ПЕСНИЧКОГ ЈЕЗИЧКОГ КОДА У ПОЕЗИЈИ БОРИСЛАВА РАДОВИЋА

САЖЕТАК: Овим радом настојали смо спознати различите елементе поетичности Борислава Радовића. Фокус посматрања у тумачењу и основно полазиште је песнички језик. У област проучавања узето је издање *Песме* из 2002. године, и то стога што су у овом избору сублимирани елементи целокупне поетике Борислава Радовића. На основу изложене грађе, желимо да откријемо особени пут стваралаштва, који је на размеђи симболизма и надреализма спознао да песма не трпи окове, те говори о себи сама најлепше и најјасније. Тајну, која је у њој закључана, прозреће пажљиви читалац уколико буде прешао на другу обалу, у свет поновног стварања. Збирка, која је настајала током година, мењана је и дописивана онако како се мењао сам песник. У сваком наредном издању, читалац је усмерен на главне токове мисли, при чему комуникација са песником на језичком нивоу постаје једноставнија, док се на семантичком усложњава.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: слик, срок, рима, стих, комуникативнији песнички израз, симболизам, надреализам.

Белина

Слово је цртеж дуге патње изговора
знак радости на челу мутавих пећина
празнина је бела: стара као мисао
тачна као окно свемира у даљини
колени што плеше око ватре и хумке.

Б. Радовић

1.1. Сливање срокова Борислава Радовића

Стихови песника, који размишља једнако – о речи, као и белини испред и иза ње, превођени су на енглески, шпански, румунски, чешки, пољски, словачки, македонски, мађарски, турски и албански језик. Од прве збирке *Поетичности* (1956), остваривао је највреднија признања за своје стваралаштво, обликујући особен пут у историји српске књижевности. Поводом награде Десанке Максимовић, објављена је збирка *Песме* 2002. године, која је узета као област проучавања нашег

* danijelanatalija@yahoo.com

рада. Ишчитавајући елементе његове поетике, открићемо сублимног песника – Борислава Радовића.

1.2. Песма је симбол, знак, реч

Како бисмо показали ауторова настојања и песничка начела, морамо имати у виду целокупно стваралаштво. Само на тај начин може се прозрети једна доследна линија песништва, а то је: песму даровати као симбол, знак, реч, која ће читаоцу бити разумљива и блиска, а истовремено пружати многоструке алузије и откривати тајне песништва, али и живота. Песник је објавио следеће збирке песама: *Поетичности* (1956), *Остале поетичности* (1959), *Маина* (1964), *Братство по несаници* (1967), *Описи, гесла* (1970), *Песме 1971-1982* (1983). Ове збирке чине укупно стваралаштво, али су, у каснијим издањима, сажимане и дорађиване. У *Изабраним песмама 1954-1984*, првих пет песничких збирки аутор је почео сводити, да би 1994. године том избору дао коначан изглед, *Песме 1954-1970*.

Други део збирке *Песме 1971-1994* веома је драгоцен већ по томе што, поредећи различита издања, пред собом имамо песничку творевину у настанку. Стваралац се поиграва, дописујући нове песме, чинећи песничко ткиво живим и окрепљујућим у сваком наредном издању.

Напоменућемо да је Радовић објавио две збирке есеја: *Рвање с анђелом и други записи* (1996) и *О песницима и о поезији* (2001), као и значајне преводе са француског: Сен-Дон Перс, *Морекази* (1963), Пол Елијар (1971), Бодлер (1975) – *Париски сплин*. Окупиран смислом поезије, непрестано испитује њено место у свету. Занимљиво је да песничко умеће, као вештину, види и у уметности препева. Песник користи две форме изражавања: песму и есеј. Решавајући овај задатак, у есејима ће исказати есенцијалну суштину свог стваралаштва. За поезију је веома важна лектира, јер је ваља читати у непрекидном следу, како бисмо упознали идеје које су у песништву већ остварене. Песник позива на богато читалачко искуство: од класичних тема Вергилија и Хомера, до његових савременика – Васка Попе, Ивана В. Лалића и Јована Христића. Можемо закључити да поезија памти и чува колективну свест, а читање је активира сећањем. У есеју *Песничке ситуације* Радовић каже: „Неке речи, доведене у блиску и наглашену везу, као што је случај са сликовима, подсећају на већ остварене песничке идеје; а наша упућеност у те идеје, мимо самих речи, пружа утисак већ прочитаног“ (2001: 77) и додаје да без тога никако не бисмо могли остварити пародијске или иронијске обрте.

2.1. Стваралачки процес настанка песничких збирки

Напоменули смо да ћемо у овом тумачењу узети у обзир *Песме* из 2002. године. Радовићев стваралачки опус је веома сложен и издвојене су целине. Други део чине *Песме 1971-1998*, које се појављују пред читаоцима као дело које је дорађивано три деценије.

После збирке *Описи, гесла*, аутор је сам почео да одабира дотад објављене песме и да сажима избор, при том, као да се руководи Андрићевим саветом да је у писању најважније – брисање. У збирци из 2002. године, избор је свео на тридесет песама. „Песник је прву стваралачку етапу организовао тако да скрене пажњу на главне правце који из ње воде ка другој“ (Поповић, 1998: 68). Идеје водиле нису оне које крећу из надреалистичких и симболистичких исходишта, будући да су у првој фази симболистичка искуства преовлађивала над надреалистичким.

У другој етапи певања, симболистичка искуства уочљивија су у подстицајима него у синтези стваралачког процеса.

2.2. Међа симболизма и надреализма ка особеном тону

У првој етапи, о којој смо говорили, Александар Јовановић (Јовановић, 1994: 209) по формално-тематским особинама уочава разлику међу поетичким начелима. У збиркама *Поетичности* и *Остале поетичности*, видан је укрштај надреалистичког и симболистичког искуства, као код Божидара Тимотијевића, Милована Данојлића и Бранка Миљковића. Темом певања о бекству и немогућности његовог остварења близак је Данојлићевим *Урођеничким псалмима* и Христићевом *Дневнику о Улису*. У првим збиркама огледа се јак утицај надреализма, посебно песништва Душана Матића. Надреалистичка поетика није придавала значај недоречености и формалном несавршенству песме. Касније је песник заузео критички став према овој етапи свог стваралаштва. Тајанственост и недореченост биле су примамљиви елементи поетике песницима који стварају средином 20. века. Песме отворене композиције нису ретке ни код Радовића. Асоцијације се, у њима, нижу брзо и слободно, као по унутрашњем диктату на који позивају надреалисти. Поезија постаје неодређена и заглавана у саму себе, што је елемент симболистичке поетике.

У збиркама *Маина*, *Братство по несаници*, *Описи, гесла* мењају се поетичка исходишта. Смањен је утицај надреалистичких садржаја, а призивање симболистичког наслеђа је комплексније и разуђеније. Елементи поетичности су сугестија, неодређеност значења и ослушкивање музичких својстава стиха. Основна тежња је чиста и

апсолутна поезија. Поетско исходиште песниково је одсуство предметности и језичка строгост. Касније песме ће садржати бројне сигнале који ће читаоца упућивати како да открије тајну песничког израза. Вечита тема Борислава Радовића јесте поезија, њен извор и смисао.

2.3. Песма је та која говори о себи

У *Песмама 1971-1998* уочићемо да нису обједињене одређеним целинама, нити збиркама које би имале тачан наслов. Тако се наглашава самосталнији, појединачни живот сваке од њих. Песничко начело огледа се у самом наслову збирке. Нема конкретног имена, чиме би се подвеле под одређени садржај. Задатак сваке песме је да говори о себи. Радовић је померио границе ка семантичком свету настанка својих дела. Бројни сигнали читаоцу указују на неке од праваца разумевања и, по правилу, пружају више могућих алузија. На овај начин песнички израз постаје комуникативнији, семантички јаснији, ослобођен тајновитости речи.

Међутим, композиционо, песме су, како је приметио Јовановић (1994: 256), у књизи распоређене у низу пролеће–лето–јесен–зима. Занимљиво је да је у овом поступку Радовић користио критеријуме реалног и песничког света, спајајући их и дајући читавој збирци непресушни извор – воду с Источника Његошевог и живот. Годишњи циклус успостављен је очигледним временом у песми, или оним које се евоцира, затим, једва приметним везама међу песмама, оствареним интертекстуалним везама и аналогијама. Међу одређеним песмама има и сасвим субјективних односа, у којима препознајемо песничку реч која сама себе допуњује. Књига је постала збирка – круг који се непрестано може проширивати.

Песник је доследно спровео схватања равноправности различитих стилова, песничких облика и жанровских обележја, наглашавајући равноправност сваке песме у односу на остале. Уводећи композиционо-временски низ, градио је међу песмама дубљу и суштаствену везу, засновану на доживљају света и места поезије у њему. Створио је заокружен и симболичан песнички простор. „Годишњи циклус, симбол круга и привидне целине аналоган је људском животу, и сужени је модел космичког циклуса” (Јовановић, 1994: 257).

3.1. Између митоса и логоса: песма је загонетка

Иако је Радовић у избору *Песме 1954-1970* извршио строгу селекцију, одређене песме читаоци врло тешко могу одгонетнути у целости. Поредећи ову са другом збирком, можемо лако увидети да је,

према речима Богдана А. Поповића (1998: 69), темељна Радовићева преокупација поезија, односно песнички језик као вид комуникације.

Закупљен питањем поезије као извора, стварања, прапочетка, Радовић о њој говори увек. За Његоша, усамљени поета је једини који може саздати светове, јер зна тајну поезиса, стварања. Код Радовића, поезија је тема највећег броја *Песма 1954-1970*. Још у циклусу *Над задатком* (из збирке *Отиси, гесла*), песник је рекао да се без тајанства не може певати, па „језик постаје неразумљив”, али „никад туђ”. Борислав Радовић је открио своје основно стваралачко начело – не убити тајну. Богдан А. Поповић не слаже се са Александром Јовановићем да су затамњеност и скривање један од захтева Радовићеве поетике, у првој фази. Таква затамњеност, по Поповићу, може да буде стваралачки исход песничког доживљаја света. Када Радовић говори из неколико позиција истовремено, тајновитост се огледа у песничкој свести о комплексности материјалног, и нарочито духовног света, као и у запитаности над тим светом. Као пример можемо узети песму у прози *Обноћница*, која има пет целина. Певање поезије је присуство у које уводимо сва друга. То приоритетно присуство управо чини разлику међу два збиркама, јер није концепцијски подударано. У овој песми, затворена структура песничког језика узрокује отежану комуникацију, и то у деловима песме који преносе „друга присуства”.

У свету песме *Наше реченице* замишљене су као бића. Живе властитим динамичним животом: незауостављиве у својим суновратима, понекад су унапред изгубљене и завршене. Понекад смо ми, и песник и читалац, „на прагу њихових општих значења”, док *Крти гласови, мукли сугласници, језик, речи* утичу заједнички на то да се „песма дроби, раствара у себи самој”. Ослушкујући живот реченица, Радовић је сугерисао драму стварања песме.

Изузетна по својој лепоти, песма *Схватање о дрвету* привукла је многе тумаче. По формалном склопу, остварена је као обраћање некоме, у другом лицу јединине. Тај неко, према Јовановићу (1994: 244), може бити човек уопште, или онај који има песнички задатак, а на крају, можемо је доживети и као монолог, разговор са самим собом. Такође, наглашена је комуникација са читаоцем, који себе препознаје као једног од могућих саговорника песничких: *Ти, који гледаш дрво како расте*.

Лирски субјект дрво доживљава као симбол на који ће онај, који говори другоме или себи, пресликати своја питања. Песма је у комуникативном чину остварена као једна, по саставу сложена, упитна реченица. Тражи се одговор на егзистенцијална и поетичка питања. Асоцијативно поље значења се шири ка дрвету живота и

сазнања. Веома је важно уочити двоструко кретање у песми. Дрво у својој путањи раста заузима два супротна правца: гранама увис и корењем у дубину. Недвосмислена је посредничка улога између светлости и мрака, живота и смрти. Растом надоле активира се читав подземни митолошки свет. Пuteви песниковог сазнања кроз језик и културу обухватају митолошку свест, али и рационализам. Према Павловићу, однос између мита и рационалног је замршени чвор: „Оно што је у једној цивилизацији могло функционисати као рационална схема, постаје на временској удаљености ирационално или митско“ (Павловић, 1984: 9). Песма посредује између мрака и светлости, између реалног и измаштаног света.

3.2. На другој обали

Андрић је у свом есеју *Мостови* писао: „Све тежи ка другој обали, а сва је наша нада с оне стране.“ Када прочитамо наслов Радовићеве песме у прози *Мост*, јасно је да аутор жели да оствари интертекстуалну везу, да изгради тај мост ка другој обали и вечитој опсесији Иве Андрића. Осмотримо на који начин. Реч је о комуникацији коју би требало да реализује реченица чији су изгледи неизвесни: са њеног се „нагиба, у опадању, ни издалека није дало именовати у шта је све она морала загристи да би ухватила ослонац, на другој обали вашег дана“. Песму можемо тумачити у контексту *Наших реченица – значења хуче текућом траком провалије*. Интересантно је да се пред нама појављује још један уметник, сликар, који у песми говори: *Перспектива је лепа ствар*, обраћајући се својој жени, док иде нечему у сусрет. Јовановић је препознао исказ Паола Учела, који је донео битне промене у сликарству. За нас је важно да Радовић овде остварује везу са културним наслеђем, и то не само у склопу наше традиције, него и светске културне баштине.

Општа идеја *Моста* је упитаност, а цела песма је реализована једном комуникативном упитном реченицом, којом се изражава реторско питање: *Где сам се налазио*. Песник замишља феномен комуникације, или, према Јовановићу (1994: 247) општења са могућим читаоцем. Ток мисли следи пут од ока до језика. Песнички субјекат посматра слику *Стелин* или Громеров *Бруклински мост*, сматра Јовановић, док се визуелни лик наслућује. Затим, мост постаје проблем језика, комуникације и поезије уопште. Пут сазнања о извору поезије остаје недокучив. Немогуће је сазнати да ли настаје од слика које су пред песником у тренутку стварања. Такође се не зна докле песник може стићи у дочаравању онога што је створио.

У песми *Загрцнути млин* основно питање је ко говори песму. Млин је упоређен са носиоцем песничког говора. Употребом заменица настају сложени значењски односи. Млин се загрцнуо од несташице воде, као што би песник – без речи.

Настанак песме је, за Радовића, у дослуху са потискивањем *Белине*. Она је могла да се види тек кад је настао испуњен простор – слово, које је производ индивидуалног, али и развоја заједнице. Такође, празнина није могла да настане без мисли. Прво је настала мисао, а тек када ју је свесно биће спознало, могло је да осети паузу. И то, прво да је осети у говору, па тек онда да је запише – у виду белине. Опозиције у овој песми пружају нам разноврсне могућности, од Парменидове филозофије о битку и небитку, до бинарног бројног система, чији се запис састоји искључиво од нула и јединица. Сматрамо да је у песми мотив ватре контрастно постављен мотиву хумке, алудирајући на живот и смрт. Метафора колективне заједнице је плес око ватре, а метонимично појединац је представљен коленом, које је део тела. Сliku уоквирује ново метафорично значење: белина колена враћа нас извору песме.

4. Пут ствараоачеве мисли: ка комуникативнијем изразу

У збирци *Песме 1971-1998*, уочљиве су промене у песничком језику, који је комуникативнији, ближи говорном. Одликују га извесна наративна својства. Такав песнички језик има функцију другачијег поступка и начина сугерисања вишезначности. Поетичке теме изнете су посредно, дато је обухватније животно искуство.

Пев на љути остварен је дијалогом. Понорни ток реке обраћа се површинском, са молбом да га изведе *из шкрипова, са орања камене нога*, до питомијих и лепших предела – „све до мора“. Површински ток не може да разуме „пев“ понорнице. У овој песми диференцирана су два типа певања: видљиво би било у дослуху са читаочевим лакшим разумевањем, а скривено – оно што је дато симболима. Песма је синтеза, јер садржи оба значења. Односи се на говор о унутрашњој противуречности сваког човековог прегнућа. Вероватно је условљена самим постојањем и дуализмом духа и материје. „Своје одређење да буде естетски знак, уметничко дело извршава као недељива целина“ (Мукаржовски, 1986: 134).

Градећи чамац у *Певу из Калевале*, врач задобија рану секиром. Лековите речи су „најважније за песму“, која је једини лек. Он ће их наћи када уђе у срж ствари – топионичарским и ковачким језиком. Како је навео Поповић (1998: 72), ово је ексклузивно поетичко схвата-

ње, песма има сврху само кад је саопштена одговарајућим језичким средствима. Певање је једнако чаровању. Алузивно, односи се на свеколико човеково стваралачко делање. Радовић, такође, критикује поезију која заобилази срж.

Ветар из песниковог сна није исти као код Сен-Џон Перса и Александра Блока. Комуникацијски, он призива један други ветар, који је вршљао по песниковим хартијама пре више година, описан у песми *Позориште ветра* из збирке *Описи, гесла*. У њој се ветар и види и не види, не именује се осим у наслову; а рукопис је ујутру разбацан. Међутим, овде је ствар мало другачија, нигде песник не налази „ништа од синоћног рукописа“. Тему бисмо могли формулисати као однос поезије и реалности, или сна и јаве. Јасно је да Радовић у овој песми комуницира са нашим културним благом – *Међу јавом и мед сном*. Сањани рукопис није постојао. Све је почело и завршило се између сна и јаве.

5. У дослуху с наслеђем

Као што се може видети из приказаног, у многим песмама Борислав Радовић укључује не само поетичка, него и питања која се тичу уметности, културе, и уопште цивилизацијска питања.

Четврта петијска је Пиндарова песма, коју он пише по наруџбини. За њу пробира митску грађу, која ће, песнички уобличена, посредовати актуелном догађању. Важно је уочити да је овде имплициран однос књижевности према историјској и друштвеној стварности. „Митско може да устали своју историјску егзистенцију и од ирационалног постане нешто рационално“ (Павловић, 1984: 8). Песник Пиндар позива се на сколије, винске песме ране грчке лирике о историјским збивањима: *То кажу сколије*. На тај начин, истиче се оно важније, постојање онога о чему „сколије не говоре“. Радовић нам пружа алузије на то: о мери у којој поезија сведочи о времену и догађајима, и о томе каква је права природа поезије, дотичући њен однос према политици.

Говор о *Веслачима*, који су ликовни украс вазе, под стаклом, необично је занимљив. Песник је дао атмосферу музеја, са алузијом на *Мит о Аргунаутима*. У централном делу је песма митског Певача. Орфејево сведочење супротно је предању: *Мислило се да смо се вратили, а нисмо*. Попут вечитих луталица, веслачи су осуђени да никад не стану. Немају предах, неће задобити плен, ни девојке, крзно, нити престо. О односу лирског субјекта и Песника, Орфеја, Александар Јовановић закључује: „Онај који пева на крми и онај који посматра фигурице веслача – јесу један исти – удвојен лик“ (Јовановић, 1994:

274). У овај однос треба укључити и читаоца. Његов пут разумевања дат је као супротност мишљењу песничког субјекта. Песник полази од садашњости. Налази се у музејској соби у којој је древна ваза. Опажа на њој слику веслача и враћа се митским временима. Пред читаоца је тежи задатак. Он мора индуктивним путем и ретроспективним посматрањем доћи до спознаје. Отвара се простор мита, да би кроз појединачне слике, потом, открио општост – стварност. У свету песме, на преласку из митских у садашња времена, односно из пучине у собу, стоји излазак из непосредног живота у стилизовани простор. Песничка слика је потпуна. Уместо мора и пловидбе, имамо празнину у којој лебде веслачи. Овде се песма јавља као стилизација те празнине. Подсетимо се поменуте песме *Белина*, чији су ставови у потпуној сагласности, јер је стиховна реч настала попуњавањем празнине. Да би нам проговорио на вишезначан начин, песник се користи потирањем чињеница од којих је пошао.

У наслову песме *Лов ловећи* пажљиви читалац открива да је песнички субјект, варирајући мотивну реч лов, постигао изузетан обрт. Градећи ову стилску фигуру речи, Радовић поставља питања о томе ко лови, а ко ће бити уловљен. Нећемо погрешити ако кажемо да је то песма о лову, ловцу и плену. Најважнија замисао у њој је о потрази за песмом и њеним обликом, о непрестаном уобличавању вербалног материјала у песничку форму. На крају нам је јасно да смо у песниковој соби, где су радни сто и папир. Читаочев пут разумевања полази од песникове визије, да би могао да сагледа како је стварана.

Остаци древне египатске цивилизације у *Долини краљева* у нашем времену изложени су туристичкој најезди. Кад археолошко налазиште постане тржница сувенира, песник пита: *А шта да сад дођу краљеви?*, наглашавајући контраст међу епохама, он осећа да је одласком краљева изгубљена суштина, потиснута духовност, па је дошло до свеопштег преокретања. Краљеви су пресељени на запад, у музеје, заједно са врхунским стваралаштвом. Њихове величанствене просторе испуњавају безвредне имитације. Кад праве вредности уступају место серијски произведеном мноштву, песник је оправдано забринут за судбину уметности у времену. Туристи, који носе двоглед, симболизују потрошачко друштво, које суштину ствари жели да открије у спољашњости.

6. На улазу у свет поетичности *Излазак*

Збирку *Песме 1971-1998* уоквирују две уметничке истине: *Излазак* и *Живот вина*.

Човек ће искористити шести дан, суботу, за свој „излазак“ из града у природу. Смисао овог изласка јесте бекство из радне свакодневице. Човек има насушну потребу да обнови изгубљено јединство с природом, да „орезује првобитно дрво“, и ужива у винограду. Радовић уводи синтагме које су обележје урбаног, градског живота и његовог унапред задатог механизма. Упечатљива је слика на семафору: *Са црвеног на зелено, четворочке*. Затим, индустријски део града: шећерана и фабрика картона, које подсећају да немамо куд. Слађана Јаћимовић (2003: 89) објаснила је алузију на библијски мотив: излазак Јевреја и њихова потрага за обећаном земљом. Стих *Суботњи човек креће као народ*, чини ситуацију у којој се налази савремени човек још гротескнијом. Митска тежња за обећаним рајем може се довести у везу са тим да је човек у модерном окружењу принуђен да потрагу непрестано понавља. Тон у песми креће се од ироничног до озбиљног. Јовановић (1998: 284) је приметио да моменат резивања и исказ о митолошком представљању новог вегетативног циклуса „кад почиње да води лунарана крава са небесником биком“, указују на почетак пролећа. Започињући годишњи циклус, ова песма је добила повлашћени положај да отвори свет стваралаштва Борислава Радовића. Спознајемо још један фантастичан обрт: песник песмом *Изласком* уводи читаоца у свој свет.

Желимо да укажемо на две свакако могуће алузије ове песме. Сматрамо да је једна од најважнијих тема поетичности овде дата као *излазак* по песму. У свести нам је свакако дијалог који Радовић овде води са најзначајнијим представником неосимболизма, Бранком Миљковићем и Орфејевим силаском по песму. Други писац којег Радовић призива јесте свакако Растко Петровић. Суботњи човек, који излази из песниковог света, јесте онај исти који је шестог дана изашао као плод божанског стварања, дело творца. Ако бисмо се осврнули на основне поетичке теме код Р. Петровића, а то су тајна рођења и тајна смрти, јасно је да се Радовић у свом песничком кругу, ослања на овај оквир.

У песми *Живот вина*, у првом плану је фигура сина, који говори о оцу, о његовом животу и његовој смрти. Вино живи тако што живи отац–виноградар, кога наслућујемо и када га више нема међу живима. Вино живи животом оца, да би се показало да и отац, на свој начин, наставља да живи животом вина. Тајна песме, подразумевајући ауторово начело: не убиј тајну!, јесте тајна неког другог живота оца, о коме је тешко проговорити. Вино из очевих мисли и вино које син претаче, њихово је заједничко вино. Они су у њему сједињени. Њихове засебне егзистенције су у претакању вина вишеструко испреплетане.

У том чину, отац је присутан у сину као што ће се и синова мисао запутити ка одсутном оцу, закључује Драган Стојановић (2008: 39). Фабуларни део песме обухвата сећање на недељни ручак и очев улазак у виноград. На сасвим особен начин ова песма је са уводном *Излазак*, повезана мотивима винограда, грожђа, вина. Ове песме успостављају међусобни дијалог и пружају контекст, као граничне песме, животног циклуса уопште. На почетку је, како смо рекли, тајна рођења, а на крају – тајна смрти. И то не било чије, него онога који је живот дао, оца.

Јовановић (Јовановић: 1998, 285) напомиње да граничним песмама не само да је успостављен круг (орезивање винограда – пролеће, претакање вина – зима), него се сугерише улазак у нови (чим сукну ластари – ново пролеће; дослух вина у подруму и сунчевог корака). Суседни дани у песмама указују на непрестано обнављање и трајање животног циклуса. Могуће алузије, које пружа ова песма, воде нас у правцу тумачења недеље, која је у тесној вези са тајном причешћа. Стојановић (2008: 40) наводи Христове речи из Јеванђеља по Јовану: „Ја сам истински чокот и Отац мој виноградар је“. Изнад свега, ово је песма о поезији и песничком умећу, у којој је истакнут значај песничког наслеђа.

7. Закључак

Поредећи различита издања, прозрели смо настанак ове необичне песничке збирке. Материјал са којим се стваралац поиграва, дописујући и нове песме, чини песничко ткиво живим, и у сваком следећем издању изазов је учити одабир и позиционирање песама. На овом месту, бавили смо се песничким језиком Борислава Радовића, јер смо спознали путању којом се трансформисао песнички језички код.

Поезија је та која има продужено памћење. Лексеме које нападају специјалним жаргонима – из области одређених занимања, постају стилски маркиране и чине окосницу песничког језика. Издвојићемо неколико, из песме *Живот вина*: чокот, окца, ластари, коленце, или се појављују необичне лексеме као што је зимовник. Песник открива могућност језичког искуства и памћења у новим ситуацијама и временима. Како је рекао Александар Јовановић (1998: 208), Борислав Радовић ослушкује песничко наслеђе, и преноси га кроз сложено песничко искуство читаоцу.

Показали смо да је песник, у својој комуникацији са читаоцем, пронашао особен пут. На извору поетичности Борислава Радовића, откривамо елементе симболистичког и надреалистичког искуства, који, у свом односу једни према другима, варирају. Међутим,

тајна песништва, која мора живети вечно, добиће ново рухо. Језички израз постаје једноставнији, али семантички богат, захтева преданог читаоца који ће у потрази за кључем уронити у лавиринт загонетки. Препуштени смо бројним сигналама који указују на могуће правце разумевања, и доприносе комуникативнијем језичком изразу. Тајна, која се у песми не сме убити, исплетена је кроз све могуће алузије које је аутор читаоцу препустио. Језички код је преобликован, и то двоструко. Спољашња форма песничког изрази јесте поједностављена, али је на семантичком плану обогаћена активирањем читаоца који ће донекле одгонетнути тајну, и садржински оквир песме испунити својим размишљањем.

ЛИТЕРАТУРА

Андрић, Иво. *Уметник и његово дело*.

<http://www.ivoandric.org.rs/html/pricanjeandriceva_riznica_ii.html.>9.11.2011.

Јаћимовић, С. (2003). „Двоструко дно малих ствари“. *Зборник Борислав Радовић песник*. Београд: 88-95

Јовановић, А. (1994). „Доследност песничке стратегије (Борислав Радовић)“. *Поезија српског неосимболизма*. Београд: 207-289

Крњевић, В. (1980). *Приступ нјесништву Борислава Радовића*. Београд: Приступи: 110-124.

Мукаржовски, Ј. (1987). „Интенционалност и неинтенционалност у уметности“. *Структура, функција, знак, вредност*. Београд: Полит.

Павловић, М. (1984). *Природни облик и лик*. Београд: Полит.

Поповић, А. Богдан (1998). „Приоритетно присуство: Борислав Радовић“. Београд: *Поезија*, март, број 9: 68-75.

Радовић, Б. (2001). *О песницима и о пезији*. Бања Лука: Глас српски

Стојановић, Д. (2008). „О двама песмама Борислава Радовића“. *Источник*, бр. 65: 32-44.

Хамовић, Д. и др. (2003). *Зборник Борислав Радовић песник*. Београд.

Danijela Iličin

THE RESHAPING OF LYRICAL LINGUISTIC CODE IN BORISLAV RADOVIĆ'S POETRY

Summary

Poems written by one of the most important Serbian postwar poets, Borislav Radović, were translated into English, Spanish, Romanian, Czech, Polish, Slovakian, Macedonian, Hungarian, Turkish and Albanian. He has published two anthologies of essays, and several significant translations from French. He dedicated several decades to the task of forming a canonical selection of his po-

ems. In his creative opus, he made a huge turn from symbolism and surrealism towards a distinctive flow of poetry. The poets' basic idea was that in a poem a secret must never be killed. So it could live forever the linguistic expression became simpler, but, at the same time, semantically richer. The reader shall, while searching for the key to the puzzle, dive into a poetic labyrinth. The linguistic code was reshaped, and it was reshaped twice. The outer form of the poetic expression is now simpler, but on the semantics level, it was enriched by engaging the reader who will partially unravel the secret, and add their own reflections to the content frame of a poem.

Key words: rhyme, verse, more communicative poetic expression, symbolism, surrealism.

ИСТОРИЈСКА И МАТЕРИЈАЛНА ПОДЛОГА САВИНОМ ЖИТИЈУ И СЛУЖБИ СВЕТОМ СИМЕОНУ

САЖЕТАК: Стара српска књижевност је неговала и развијала оне књижевне жанрове који су постојали и у византијској књижевности. Питање жанра било је уско повезано са историјском димензијом и подразумевало је подређеност практичним циљевима и потребама. Та чињеница је одредила историјску и материјалну подлогу Савиних дела посвећених светом Симеону. Разлике између *Службе* и *Житија* не постоје у дубљем садржајном смислу, већ у погледу жанра.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: свети Сава, стара српска књижевност, жанр, *Житије светом Симеону*, *Служба светом Симеону*.

Увод

По свом настанку, суштини и трајању, стара српска књижевност је затворен и особен систем. Појам жанра у њој је најчешће коришћен за одређивање врсте књижевне идеје, јер су сама дела углавном имала стабилне форме и по својој природи чак нису морала нужно припадати књижевности.

Стара српска књижевност је неговала и развијала оне књижевне жанрове који су постојали и у византијској књижевности, пошто се на њено духовно наслеђе и наслањала. Византијска књижевност је, будући најбогатија, оставила веома погодно тле и из ње су преузимани и жанровски модели. Питање жанра било је уско повезано са историјском димензијом и подразумевало је подређеност практичним циљевима и потребама. Дијахронијски приступ подразумева утилитарност стваралаштва што је у књижевности средњег века било обавезно. У том смислу је жанровско питање имало дубљу потпору, а то је обавезно било питање чему служи. Припадност одређеном жанру одређена је сврсисходношћу настанка самог књижевног дела.

Незаобилазни и један од основних жанрова у српској средњовековној књижевности јесте житије. Развијало се на античкој биографској традицији, а у оквирима православне духовности. Створило је своје посебне карактеристике, мада византијска житија делују и касније на националне књижевности. Прва словенска житија утемељена на византијској књижевности настала су крајем IX века. Словенска житија на почецима свога развоја показују сродност са византијским

* natasaivetic@orion.rs

житијима у схеми, карактеризацији јунака и типизацији, међутим, испољавају и суштинске разлике. Већ у житијима посвећеним Ћирилу и Методију у многоме се уносе историјски садржаји, јер су у питању истакнуте личности, што им даје нову димензију. Прво српско житије је *Житије светог Симеона* које је написао свети Сава.

Песништво је већ својом употребом у средњовековној књижевности заузимало њен највећи део. Подређена улога књижевности била је обавезна и у песништву, служећи потреби да се прослави одређени светитељ. Важан део песништва су службе. Оне су наручиване да би се светитељ одређеног дана славио песмом и да би се симболички на земљи дочарала небеска песма. Словенске службе имају дугу традицију и утврђену поделу (Трифуновић, 1990). Најстарију српску службу *Службу светом Симеону* саставио је свети Сава.

Свети Сава је заједно са братом Стефаном Првовенчаном и оцем Стефаном Немањом, несумњиво једно од најзначајнијих имена старе српске књижевности. Он је уједно и први писац развијене српске књижевности средњег века. Свети Сава је био изузетно даровит и образован. Знао је многе животописе византијске и словенске, ишчитао широку лектуру, много пропутовао и непрестано развијао своју духовљеност.

Књижевна дела која је свети Сава оставио за собом, изузетне су уметничке вредности. *Житије светом Симеону* и *Служба светом Симеону* прва су сачувана дела свог жанра у српској старој књижевности.

Житије светог Симеона

Почетак оригиналне житијне књижевности код Срба везује се за светог Саву. За писање о оцу, великом жупану Стефану Немању и доцније монаху и схимонаху Симеону, те светом Симеону, свети Сава је био вешеструко мотивисан: љубављу и поштовањем, „дрквеним, религиозним и моралним побудама“ (Кашанин, 1990).

Као изворе свети Сава је користио друго и треће слово *Хиландарског типика* (Трифуновић, 1976) у коме се налази његова кратка житијна белешка о светом Симеону, затим прву, оснивачку повељу манастира Хиландара, у којој је Стефан Немања први почео писање о себи, и посебно другу *Хиландарску повељу* којом је, на неки начин, каналисано читаво писање о светом Симеону.

Житијна белешка о светом Симеону, Немањи у *Хиландарском типик*у, зачетак је његове биографије, иако је ограничена на одлазак у Свету Гору, тамошњи боравак и сажето казивање о његовој смрти. Помињу се мотиви и чињенице које ће свети Сава поновити, или

проширити у каснијем писању о свом оцу: мотив Немањиног одласка од куће, одрицање од престола, одлуку о градњи новог манастира на развалинама старог грчког.

Прва и друга *Хиландарска повеља* у основним цртама дају исто, зато што Стефан Првовенчани, писац друге *Хиландарске повеље*, понавља у деловима текст прве повеље. Он даје и једну битну разлику: алегоријски развијену слику Свете Горе и светог Саве у њој, и измењен мотив Немањиног замонашења – љубав према најмлађем детету, мотив који ће свети Сава прихватити и даље развити. Историјски и у виду алегорије изложен живот свога оца, свети Сава ће умногост преузети и искористити за схему свога житија. Он преузима основну композициону схему у чијој је аренги Стефан Првовенчани изванредно поетски и са алегоријом као новином и интерполацијом у односу на прву *Хиландарску повељу*, описао живот ктитора манастира Хиландара. Свети Сава је овај поетско алегоријски слој употребио и уз одређено потребно прилагођавање унео у своје *Житије светог Симеона*, што не значи да се он једино и доследно руководи делом свога брата. Његово дело је у крајњем исходу оригинално. И у *Хиландарској повељи* и у *Житију светог Симеона* наглашен је дубљи смисао који подразумева потпуно одрицање владара од материјалног света и чињење богоугодних дела. Истицање и наглашавање одвајања од материјалног и приклањање духовном свету, саставни је део владарских житија.

Само *Житије светог Симеона* уводни је део *Студеничког типика*, настало 1208. године у Студеници, које је по жанру ктиторско житије. Њиме започиње тип житија који се касније развија у српској књижевности, тип ктиторског житија као дела манастирског типика, у овом случају *Студеничког типика*. Ово житије, настало као део *Студеничког типика*, следи византијску традицију према којој се на почетку типика наводи биографија оснивача манастира. Међутим, обимом, приступом јунаку и различитим уметничко-стилским средствима, превазилази уобичајене моделе ктиторског житија.

У *Житију* је највише пажње дато Немањиним монашким лику и мотивима важним за манастир Студеницу, иако се не искључује ни Немањин владарски живот. *Житије* има специфичну композицију, јер почиње предисторијом градње манастира Студеница, што иначе спада у касни период Немањине владавине. Касније се пише о догађајима из Немањине прошлости, какав је био пред Богом и људима, а о рођењу и крштењу на крају *Житија*, кршећи тиме уобичајену житијну схему.

Врло је сведено представљен Немањин живот. Писац прво износи околности градње Студенице, Немањину владавину и ратничке

подвиге. Порекло власти објашњава Божјом вољом на чему темељи градњу култа Немањића. Градећи Немањин духовни лик, истиче његове духовне врлине и религиозност. Најважнија је Немањина жеља да се замонаши. Схватајући пролазност земаљског света и живота, његове славе и добара, одриче се престола. Пореди га са библијским владарима истичући премудрост, смиреност и добру нарав. Библијске паралеле су веома важне за градњу лика и њима врши карактеризацију лика. Пореди Немању и са Константином, чије житије ће највише користити Стефан Првовенчани.

У првом делу представљена је Немањина владарска биографија, а у другом Сава тежи да што пре пређе на средишњу тему напуштања света и монашење. Обликовање Немањиног монашког лика почиње у Студеници, где он постаје узорни пример и духовни отац братству. Подстакнут Светим писмом и могућношћу да се духовно усаврши жели да оде у Свету Гору која је симболична представа раја. Други мотив одласка откриће се накнадно: најмлађи син је суштински разлог одласка, који ће касније саопштити. Овде Сава крајње унижено говори о себи поредећи се са блудним сином. Међутим, права аналогија ту не постоји заиста, осим што Растко одлази од оца. Сав у Божјем духу, велики жупан следи траг његовог позива и замонашује се. У питању је провиденција и најбољи пут за остварење послушности и богоугодних дела: изврсна способност одрицања од свега што је материјално и што заробљава душу и посвећење духовном, односно замена земаљског за небеско царство. Ова мисао се често помиње и провлачи, а уједно означава већу целину *Житија*. То је уједно најбољи начин да се докаже да је владар био прави изабраник божји и да се допринесе учвршћивању ионако сувереног немањићког престола. Немања је своје наслеђе „својом мудрошћу и трудом“ учврстио и обновио снажно и одлучно, постаравши се за своје потомке и оставивши им наследство. Свети Сава прихвата оправданост Немањине одлуке да престо остави средњем сину „добром корену из добре утробе“.

Одрицање од славе, части и богатства и напуштање породице била је Савина жеља, и Немања у бити одлази на његов позив. У том смислу је покретачки мотив одласка као љубави према најмлађем детету, трагање за „одбеглим јагњетом“. Место на којем ће коначно наћи спасење је место на ком су темељи разрушеног манастира који ће он обновити и изградити. Свети Сава је добио златопечатни сигилиј и хрисовуљу од византијског цара Алексеја III којим му поклања ово пусто манастирско земљиште.

Опис Немањине смрти много је развијенији него у *Хиландарском типичу*. Непосредно и емотивно снажно Сава пише о Симео-

новом боловању и смрти. Поступно приповеда истичући његове вредности и тежећи да забележи његове поуке. Симеонове поруке су дате веома дирљиво и у посебном емотивном расположењу. Сава наводи Немањине „свете, часне и слатке речи“, последње савете и благослове. Поступношћу приповедања желео да прикаже важност преласка из земаљског у небески свет. Последњег дана се приповедање успорава. Немања је желео да умре у крајњем одрицању и смирењу на земљи. Веома је смирен и изазива дивљење својом кроткошћу и придржавајући се јеванђеоских поука.

Биографске историјске чињенице из Немањиног живота подређене су парадоксу одрицања на коме се и гради Немањина величина. У близости оца и сина у последњим Немањиним тренуцима живота, као и у целом *Житију*, уочава се да је Сава непосредно присуствовао ономе о чему је писао. То се не може рећи за све делове *Житија*, али се у самом делу препознаје Сава као сведок Немањиног живота. Постоје, наравно, и други извори које је Сава могао користити: његова писма са путовања, приватна преписка где су можда били неки делови касније склопљене конструкције.

Служба Светом Симеону

Посебан извор Савином делу је минејска *Служба светом Симеону Ступнику* (Богдановић, 1991). Одатле је Сава преузео и прилагодио читаве делове у складу са литургијским типом коме оба светитеља припадају. *Служба светом Симеону* представља почетак српског песништва и почетак слављења Стефана Немање као светитеља, такође и стварање култа династије Немањића (Кашанин, 1990).

Служба светом Симеону настала је по Савином повратку у Студеницу, око 1200. године. Она истиче и велича култ светог Симеона, слави га и одаје му заслужену и достојну почаст. Испевана је и намењена првенствено Студеничком култу ктитора, који је у Студеници присутан и делује преко својих моштију. У том смислу га свети Сава назива чудотворцем и на приказу неких базичних чуда и гради култ. Разлике између *Службе* и *Житија* не постоје у дубљем садржајном смислу, већ у погледу жанра. Уочљива је и иста подлога и лако су препознатљиви слични или исти мотиви, односно већ кориштене епизоде из Немањиног живота.

И овде свети Сава истиче своје „отачаство“. Тежи томе да Немањин живот буде нека врста обрасца за животе других српских владара. Такође даје основе за владарску идеологију немањићке Србије. Уочавају се и исте хришћанске и монашке идеје: да је највећа врлина тежити једино ка духовним вредностима које су вечне и непро-

менљиве, и приближити се Христу напуштањем владарског трона. Иначе, у *Служби* су теолошки моменти присутнији. Пишчева образваност уочава се и преузимању мотива Јована Лествичника. На почетку *Службе* свети Сава помиње познати мотив лествице Јаковљеве и Немањину врлину што ју је нашао и искористио, те тако доспео у небеско савршенство.

И друге Библијске реминисценције такође су веома видљиве. Сава Немању назива добрим пастиром чији је прототип увек Христ, лозом која је у *Новом Завету* симбол духовне плодности. Немања је својом постојаном вером и трпњом победио змију, повећао је број божјих таланата, односно монаха, кренуо синовљевим стопама у виду пастира који тражи своје залутало јагње. Прамодел Сави је старозаветни Аврам као симбол чврсте и непоколебљиве вере и доброте према другима. Сава пореди Немању и Мојсија и у складу са тим, паралелно, Свету Гору са Синајском гором. Програмско је место истицање Немањиног удела у одомаћењу хришћанства међу Србима. То је већ поменута мисао уврежена у народу: да пре Немање није било ничег. Он је означио пут врлина. У том смислу циљ писања *Службе* и није био стварање нове црквене песме, већ глорификовање Стефана Немање и стварање његовог култа.

Сава је писао лако и спонтано, али ипак достојанствено. Није развијао причу већ се више усредредио на Немањин лик. Ова два дела зраче изванредном уметничком вредношћу и убрајају се у најлепша достигнућа наше књижевности.

Уместо закључка

За дела светог Саве може се рећи да су квантитативно мала, али квалитативно велика. Обимом његово оригинално књижевно стваралаштво садржи стотинак страница, значајем их далеко превазилази. Смисао *Житија светом Симеону* и *Службе светом Симеону* превазилази значај књижевних дела у корпусу периода старе српске књижевности. У оба дела је смисао Савиног писања првенствено усмерен на градњу и стварање култа светог Симеона и на истицање континуитета владавине Немањића. Том циљу су усмерени главни покретачки мотиви Савиног писања. Сава је пажљиво изградио очев лик, користећи изворе које је имао као и своја сећања, уносећи живост и непосредност у приповедање.

Константин Јиречек наводи да је Немањино име веома значајно и запамћено у народу, али се готово увек помиње као да пре њега никога и ничега није било. Немања сам, међутим, па и Стефан Првовенчани прихватајући у начелу прву *Хиландарску повељу*, говоре

о континуитету немањићке власти. Свети Сава такође прихвата чињеницу да је велики жупан наследио српске земље и да их је својом умешношћу проширио и створио јединствену територију.

ЛИТЕРАТУРА

- Богдановић, Д. (1991). *Историја старе српске књижевности*. Београд: СКЗ.
- Витић, З. (2005). *Антологија старе српске поезије*. Београд: Народна књига.
- Јиричек, К. (1988). *Историја Срба*. Београд: Просвета.
- Кашанин, М. (1990). *Српска књижевност у средњем веку*. Београд: Просвета
- Маринковић, Р. (2007). *Светородна господа српска*. Истраживања српске књижевности средњег века. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Свети Сава. *Сабрана дела* (2005). Приредила Љиљана Јухас-Георгиеска. Београд: Народна књига.
- Трифуновић, Ђ. (1972). *Стара књижевност. Српска књижевност у књижевној критици*, књига 1. Београд: Полит.
- Трифуновић, Ђ. (1976). *Кратак преглед југословенских књижевности средњег века*. Записи са предавања. Београд: Филолошки факултет.
- Трифуновић, Ђ. (1990). *Азбучник српских средњовековних књижевних појмова*. Београд: Полит.
- Трифуновић, Ђ. (1995). *Стара српска књижевност. Основе*. Београд: Филип Вишњић.
- Шпадијер, И. (1996). „Проблем жанра у средњовековној књижевности“. *Књижевна историја*, XXVIII, бр. 100: 365-373.

Nataša Ivetić

HISTORICAL AND MATERIAL BACKGROUND OF SVETI SAVA'S THE LIFE OF SAINT SYMEON AND THE SERVICE TO SAINT SYMEON

Summary

Old Serbian literature nurtured and developed the literary genres which also existed in the Byzantine literature. The question of the genre was closely linked to the historical dimension and it often implied subordination to practical goals and needs. This fact determined the historical and material background to the works of Saint Sava dedicated to Saint Symeon. Differences between *The Service* and *The Life* do not exist in the deeper sense of content, but in terms of genre.

Key words: Saint Sava, old Serbian literature, genre, *The Life of Saint Symeon*, *The Service to Saint Symeon*.

ИСТРАЖИВАЊА

Јасмина Арсенијевић*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда
Милица Андевски
Филозофски факултет, Нови Сад
Оља Арсенијевић
Факултет за менаџмент, Сремски Карловци

UDC 37:007
UDC 378.124
Оригинални научни рад
Примљен: 9. III 2012.

УЛОГЕ ПРЕДАВАЧА У КОНТЕКСТУ ПРОМЕНЕ ПАРАДИГМЕ ОБРАЗОВАЊА И ЗАХТЕВИМА ИНФОРМАТИЧКОГ И ДРУШТВА ЗНАЊА¹

САЖЕТАК: Циљ ове студије је да прикаже и анализира резултате сегмента једног ширег истраживања, који се односи на улоге коју су заузимали предавачи у настави високог образовања на факултетима за менаџмент у Војводини. Тематика улога предавача у високом образовању у овом раду повезана је са променом парадигме образовања; заправо су улоге предавача и студената кључне промене које нова парадигма образовања подразумева, те је стога њихово испитивање истовремено и испитивање степена у коме је дошло до промене образовне парадигме. Улоге предавача су подељене на четири целине: неприкосновени ауторитет на настави, извор знања, организатор учења и катализатор процеса учења (подршка у учењу) – од улоге која је најмање, до оне која је највише у сагласју са променом парадигме. Истраживање је организовано 2008. године на приватним и државним факултетима за менаџмент у Војводини, на пригодном узорку од 90 предавача и 369 студената. У раду се презентују резултати истраживања о томе како студенти са једне стране, а како предавачи са друге, виде ове улоге.

Интересантно је да резултати овог истраживања показују сличност перцепција студената и предавача по питању улога предавача на испитиваним факултетима, што можемо објаснити објективношћу коју су обе групе респондената показале. Резултати до којих смо дошли нису задовољавајући, поготово када се узме у обзир да узорак истраживања представљају високообразовне институције за менаџмент, у којима образовни процес представља врхунац образовања, а улога студената који се припремају за посао менаџера овде треба да буде проактивна, самостална, иницијативна и аутономна, а предавача да тежи менторству и подршци.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: улога предавача, парадигма образовања, управљање наставом, информатичко друштво, друштво знања.

* minarpane@open.telekom.rs

¹ Овај рад настао је као резултат научноистраживачког пројекта бр. 47020 „Дигиталне медијске технологије и друштвено образовне промене“ у пројектном циклусу од 2011. до 2014. године финансираног од стране Министарства за науку и технолошки развој Републике Србије.

1. ОБРАЗОВАЊЕ ЗА ИНФОРМАТИЧКО И ДРУШТВО ЗНАЊА

Велики проблеми са којима се суочавамо не могу се решити на нивоу на којем смо их створили.

Алберт Ајнштајн

Ова времена су веома значајна за образовање, због глобализације и повећане мобилности свих привредних ресурса, рапидног развоја науке и технологије, све веће инфилтрираности информационих технологија у свим сферама људске делатности, експанзије економија заснованих на знању... Ова комплексна и динамична времена све се више базирају на знању као фундаменталном развојном ресурсу и стављају све сложеније и теже задатке пред образовање које лежи управо на његовим стубовима. Задатке попут флексибилног повезивања образовања и привреде и изградње нових, прилагодљивих генерација које ће бити у могућности да користе будуће и све комплексније технологије; развоја и надоградње примењивих знања потребних окружењу и способности нових генерација за перманентим учењем, иновативношћу, критичког мишљења, креативношћу, управљања властитим развојем и сл. (Арсенијевић & Милин, 2007; Towards Knowledge Societies, 2005; UNESCO World Raport, 2005).

Образовање већ по својој природи има задатак да припреми генерације за живот и рад у будућности – оно је дакле неминовно оријентисано на будућност. При томе се нове генерације данас из темеља разликују у психо-социјалном, па и технолошком смислу од прошлих генерација, те се данас често називају и дигиталним домороцима: генерације које су се (с)родиле са информативним технологијама; насупрот старијим генерацијама, које су одрасле без њих, а током живота се оспособиле за употребу нових медија: дигиталним имигрантима. Када се овом, иначе веома захтевном задатку образовања дода и околност да будућност сада постаје све више непредвидива, да се брзина промена у друштву данас повећава експоненцијалном брзином, када „сутра“ сада постаје „данас“ – овај задатак постаје још тежи. Већ је уочено да је потребно, да би образовање данас одговорило на такве изазове, да оно промени начин рада и превазиђе традиционални модел, који је одговарао прошлости и из корена другачијим околностима и задацима који су се пред њега тада постављали. Ова фундаментална промена начина рада и прилагођавање новим друштвеним, економским и понајвише технолошким околностима, многи називају и променом парадигме образовања; а нови модел образовања који је данас потребан – образовање за доба, економију или друштво знања.

Саставни део ових промена јесте и прелазак са традиционалне на интерактивну наставу и увођење болоњског процеса. Многи образовни системи данас нису у стању да се постепено преобразе, већ морају бити реформисани. Корен ових промена лежи и у новом јавном управљању, у коме се корисник (било да је у питању студент, грађанин, пацијент или клијент) поставља у средиште процеса, по коме се образује, мере и постављају захтеви за променама (Арсенијевић & Андевски, 2010; Farnham, 1996; Hill & Klages, 1996; Pollitt & Bouckaert, 2000; Reichard, 2001). У овој ери промена и брзе транзиције, реформа, односно еволуција образовања постаје неминовна и образовне установе и основни актери образовања: предавачи (професори, наставници, учитељи, чак и васпитачи) и ученици (студенти, деца) морају да се суоче са бројним новим проблемима, неизвесностима и изазовима који неуморно долазе из њиховог ужег и ширег окружења. Поред предавања, од наставника се данас очекује да преузму бројне друге задатке и обавезе које се односе на управљање школом, развој људских ресурса, вођење развојних пројеката у школама као и уску сарадњу са окружењем (Troen & Boles, 1996; Murphy, 1995; Fessler & Ungaretti, 1994).

1.1. Промена парадигме образовања и нове улоге професора и студената

Са становишта савремених схватања образовања, парадигма поучавања, која претпоставља организацију (универзитетске) наставе у којој наставник предаје, док студенти пасивно слушају, доживљава се као неефективна, супротна ономе чему тежимо. У парадигми поучавања улога образовне установе није оспособљавање студената доживотном учењу, решавању проблема, критичком мишљењу, тимском раду, креативности, иновативности, употреби нових технологија и осталим, у друштву знања неопходним способностима, већ – предаја, практично испоручивање информација и знања (Арсенијевић, Андевски, Маљковић, 2012; Грандић & Милутиновић, 2006; Арсенијевић & Андевски, 2010).

Новом друштву знања потребно је образовање које се трансформише из модела преношења знања на модел оспособљавања трајним вештинама употребљивим у различитим друштвеним, пре свега, демократским миљеима. Ова конструктивистичка промена најзначајнија је у померању са модела управљања наставом заснованог на подучавању као преношењу знања и учењу као апсорбовању садржаја, на модел управљања наставом који у фокус ставља лично искуство ученика и његову способност примењивања знања у прак-

тичне сврхе; повезаност учења и грађанских активности (активно учење, играње улога, решавање проблема); померање са реактивног на самоусмеравајуће учење у коме се фокус пребацује на оснаживање студената, јачање њихове одговорности, самосвести, креативности и мотивације за континуирано, доживотно учење.

У складу са тим јављају се питања управљања наставом и улога коју у том односу треба да заузму предавачи и студенти. Настава у парадигми учења треба да буде организована тако да студенти иницирају сопствено учење и то кроз активно истраживање, решавање проблема и сарадњу са другима. Високообразовна институција мора да припреми студенте да осим перманентног учења и истраживања, развијају радозналост, смисао за експериментисањем и иновативност. Део садржаја промене парадигме образовања који се односи на управљање, вођење, односно организацију наставе, подразумева постављање студента у само средиште образовног процеса. У односу на традиционалну наставу, овај систем претпоставља повећану интеракцију и изразито повећање ангажовања обе стране у образовном процесу – и предавача и студената (Арсенијевић, Павловски, Мишкељин, 2009). Доживљавање студента као корисника услуге образовања, не само да представља нов приступ образовању које се све више тржишно оријентише, већ и нов приступ подучавању коме је циљ формирање самосталности у стручном раду студената и подстицање њиховог критичког размишљања.

У новој парадигми образовања професор не треба да буде само извор и преносилац информација, већ пре свега, организатор процеса учења. Учење треба да се третира као активна конструкција и реконструкција знања, а не као меморисање информација. Приликом учења, мора се инсистирати на поштовању искуства, предзнања, интересовања и потреба студената. Учење, стога, треба да инкорпорира и активира тацит и експлицит знање, да пробуди мотивацију за учењем и јасно дефинише сврху и циљ сазнајног процеса.

Нова парадигма образовања претпоставља да студенти у току наставног и генерално, процеса образовања, покажу иницијативу, информисаност, креативност и радозналост. Улога наставника се зато овде неминовно и суштински мења. Наставник овде долази у службу подстицања и усмеравања истих. Ново дигитално доба омогућава тренутну расположивост најразличитијим информацијама и знањима и нова образовна парадигма мења приступ тако да се пуко преношење знања потпуно депласира и замењује га менторство, катализација процеса који се сам од себе већ води – процес учења код студената (Клеменовић, 2011; Ramsden 1998; Ulrich, 1996; Fullan, 1993). Оно

што се у новој парадигми образовања од наставника очекује јесте да у зависности од потреба и ситуација савременог наставног процеса, користи лепезу различитих улога, у распону од предавача, организатора, често учесника, али и креатора, онога који контролише, иницира, (стратешки) планира, преко иноватора, медијатора, ментора или саветника, до коначно – лидера (Клеменовић, 2011). Улога наставника тако бива смењена са извора и преносиоца знања у катализатора процеса учења: онога ко стимулише и усмерава студента кроз програм учења и стицања вештина и ставова док студенти користе и развијају властите таленте, predisпозиције, страсти и интересе.

Ове промене улога образовних актера, а посебно наставног особља, увелико је дискутована, одређивана, анализирана и стандардизована од стране многих светских и реномираних институција које се баве унапређивањем образовања, у документима попут: *Јачање квалитета образовања наставника (Commission of the European Communities, 2007)*, *Заједнички европски принципи наставничких компетенција и квалификација (European Commission, 2005)*, *Усклађивање образовних структура Европе (Tuning 2, 2005)*, *Образовање наставника у Европи: документ ETUCE (European Trade Union Committee for Education, 2008)*, као и публикације Међународног друштва за Технологију у образовању (International Society for Technology in Education – ISTE): Индикатори перформанси за наставнике који излази сваке године)², а код нас се недавно појавио и документ који прописује неопходне компетенције наставника од стране ЗУОВ-а (2011). Законом о основама система образовања и васпитања прописане су мере за унапређење квалитета рада школе, при чему се фокус ставља на све актере процеса учења и поучавања, посебно на наставнике. У том смислу, постављени су циљеви и општи исходи у складу са визијом образовања и васпитања као основе „друштва заснованог на знању“. Документ Завода за унапређење образовања и васпитања *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја* представља смернице запосленима и ослонац васпитно-образовним институцијама за самопроцену и личну оријентацију наставника у оквиру планирања сопственог професионалног развоја и креирања стручног усавршавања, праћење и вредновање рада и дефинисање националних приоритета.

Тема улога наставника у наставном процесу (високог образовања) посебно је важна са аспекта нове образовне парадигме, која претпоставља промену тих улога и превазилажење традиционалне

² Види такође и Collaborative Center for Literacy Development (2008) и Hextall et al. (2007).

улоге која је раније доминирала. О промени улоге наставника говори се у готово свим контекстима везаним за нову парадигму образовања, образовање за доба или друштво знања, чак и интерактивну педагогију која је једна од претпостављених промена у оквиру шире промене образовања. Доживљај улоге предавача на настави директно је повезан са њиховим системима вредности, визијом, циљевима, делањем, начином и квалитетом рада, жеље за унапређењем, па самим тим и на спремност, компетенцију и жељу за учествовањем и изградњом нове парадигме образовања. Дијагноза улога наставника у школству је један од најбољих индикатора реформе и развоја школства, као што је дијагноза стилова управљања неке организације или чак, ниво демократичности у вођењу неке земље најбољи индикатор развоја друштва. Стога је тема овог рада оријентисана на испитивање улога које универзитетски наставници имају у образовном процесу.

2. УЛОГЕ ПРЕДАВАЧА

У овом раду поделићемо улоге предавача на настави на четири могуће целине, од улоге која најмање до оне која највише одговара новој парадигми образовања:

1. предавач као неприкосновени ауторитет на настави,
2. предавач као извор знања,
3. предавач као организатор учења и
4. предавач као катализатор процеса учења.

Наставник који узима улогу неприкосновеног ауторитета на настави, гаји вредности и ставове који су у контрадикторности са принципима нове образовне парадигме. Иако је ауторитет наставнику омогућен његовим компетенцијама, знањем, вештинама и зрелошћу; он не треба да буде прокламован као основна карактеристика и доминантна улога наставника. Као што је у менаџменту познато, демократски вођа има ауторитет знања, а не звања (Арсенијевић & Андевски, 2010), а ауторитет знања је онај који вођи додељују следбеници, а не као карактеристика која се по праву уз звање прима. Наставник који верује да је ауторитет тај који треба да буде доминантан, пренебрегава одговорност коју има према студентима и друштву знања, а то је да треба да буде онај који каналише, усмерава, у служби учења студената. Акцент је дакле, на студентима и на друштву (као служба), а не на наставнику (као његов ауторитет).

Улога извор знања има тежиште на доминацији улоге предавача са задатком преношења знања и информација, која се заснива на парадигми поучавања (као што је горе објашњено). Иако је наставник у савременом образовном процесу и даље несумњиво извор знања, то

су такође и информационе технологије које такође (треба да) у току наставе или ван ње, стоје у служби студената и њиховог учења. Став наставника да његова доминантна улога треба да буде извор знања представља став који такође није у сагласности са новом парадигмом образовања, јер се заснива на веровањима и вредностима које су биле адекватне у традиционалном образовању и које гравитирају према екс-катедра приступу наставном процесу, а не интерактивном приступу и не менторском раду наставника.

Целина Организатор учења представља улогу предавача у процесу образовања која помера фокус са наставника на учење. Учење је дакле, процес који је потребно организовати и који тиме поприма проактивније и конструктивније епитете у односу на учење у коме је улога предавача била ауторитет или извор знања (где оно има пасивну конотацију у смислу преношења садржаја). Овакво становиште посматра учионицу као организацију *per se* – као систем који је потребно организовати. Стога је ова улога компатибилнија новој парадигми образовања од претходних улога предавача.

Катализатор процеса учења је улога предавача који увиђа потребу за усмеравањем, мотивисањем студената, демократског вођења и организације процеса наставе. Фокус се овде помера још даље на студенте, а процес учења се овде посматра проактивно, као процес који природно тече и константно функционише у образовној установи међу студентима, док је улога предавача по овој дескрипцији улога катализатора, онога ко потенцира, убрзава, каналише и помаже овај процес. Студенти, дакле, представљају субјекте наставе, оне који иницирају и реализују процес учења, носиоце наставног процеса, док предавач овај процес само каналише, надгледа, усмерава, ојачава и подстиче. Ова целина најодговорније сагледава своју улогу и сматрамо да представља неопходан предуслов за нову образовну парадигму.

3. ИСТРАЖИВАЊЕ

3.1. Циљ истраживања

Истраживање чији сегмент приказујемо у овом раду организовано је током 2008. године на факултетима за менаџмент у Војводини и било је посвећено истраживању управљања знањем на високообразовним установама и то кроз перцепцију предавача и студената, као главних актера образовног процеса и носилаца система управљања знањем у колективу, односно настави.

С тим у вези једна од зависних варијаби истраживања била је и улога предавача коју они имају у настави. Да би се добили што објективнији подаци и избегле замке социјалне пожељности одго-

вора, питање је формулисано тако да испитаник процењује улоге које његове колеге заузимају, а не властиту улогу. Такође је паралелно истраживање од стране предавача и студената о истој теми омогућило ширу перспективу и квалитетније сагледавање дате тематике.

Испитивање је спроведено путем технике упитника категоријалних података. Респонденти су имали могућност да заокруже само један од одговора о томе коју улогу предавачи претежно узимају на настави тј. истраживана је перцепција испитаника које улоге заузимају њихове колеге или предавачи. Извесно је да предавачи узимају више улога истовремено, али једна од њих преовладава у одређеним ситуацијама, стога се од респондента тражило да процене које улоге предавачи претежно имају. Понуђене су четири улоге које се често међусобно преплићу, па тако за организатора процеса учења, подршке у учењу или ауторитета на настави не значи да она не подразумева и део улоге извора и преносиоца знања. Циљ је ипак био идентификовати која од ових функција доминира унутар једне улоге и како су те улоге заступљене у предавачкој пракси испитиваних факултета.

Стога ова варијабла нуди категоријалне податке, и дели узорак предавача у четири целине. Улоге између којих су респонденти требало да се одреде су:

1. предавач као неприкосновени ауторитет на настави,
2. предавач као извор знања,
3. предавач као организатор учења и
4. предавач као катализатор процеса учења (подршка у учењу).

На овај начин се истражују ставови и системи вредности предавача по питању њихове улоге у наставном процесу – од неприкосновеног ауторитета на часу до оног који каналише и потенцира учење (катализатор процеса учења). Полазећи од дефинисања ове четири улоге (које смо описали у претходном поглављу) анализирали смо добијене целине узорка.

Утисак студената је при том изузетно битан, јер студенти у образовном процесу чине кориснике ове услуге, који су највише менаџери да просуде квалитет и природу услуге коју добијају на факултетима на којима студирају. Стога је циљ ове студије да прикаже улоге коју су заузимали предавачи у настави високог образовања на испитиваним факултетима за менаџмент у Војводини, у периоду 2008. године када је вршено истраживање.

3.2. Методе и технике истраживања

Приликом израде овог рада примењиване су следеће методе и технике сазнања:

У креирању теоријских концепција:

- ✓ анализа садржаја доступне домаће и стране литературе,
- ✓ дескриптивни метод;
- ✓ компаративни метод и
- ✓ техника анализе и синтезе.

У емпиријском делу рада:

- ✓ метода анкетирања путем технике упитника,

✓ статистичка обрада резултата добијених емпиријским истраживањем је реализована у складу са најпогоднијим прихваћеним статистичким методама.

Подаци добијени овим истраживањем обрађени су у статистичком пакету SPSS. Од статистичких поступака приликом обраде података урађени су дескриптивни статистички показатељи (фреквенције и проценти).

3.3. Узорак истраживања и његове карактеристике

Истраживање је спроведено на приватним и државним факултетима за менаџмент у Војводини, на пригодном узорку од 90 предавача и 369 студената, укупно 459 респондента. Узорак који чине професори је случајан. Узорак који чине студенти такође је случајан, а су га чинили студенти завршних година факултета, јер они имају изграђене ставове и искуство које су стекли студирањем ранијих година. Број испитиваних одређен је у складу са бројем питања у упитнику ради остваривања валидности резултата истраживања.

Од 8 планираних факултета за менаџмент (приватних и државних), колико их је постојало на подручју Војводине у време истраживања, учествовало је 7 факултета, и то:

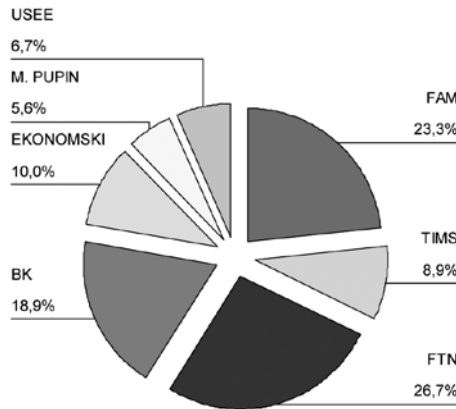
- ◆ Факултет за менаџмент у Новом Саду (FAM),
- ◆ Факултета за спорт и туризам у Новом Саду (TIMS),
- ◆ Факултет за предузетни менаџмент у Новом Саду (раније члан универзитета БК, садашњег ALFA универзитета),
- ◆ Факултет за правне и пословне студије у Новом Саду (USEE).
- ◆ Факултет техничких наука у Новом Саду (ФТН),
- ◆ Економски факултет у Суботици и
- ◆ Технички факултет Михајло Пупин у Зрењанину.

Факултет за услужни бизнис у Новом Саду није пристао да се на њему изврши истраживање. Од наведених испитиваних факултета, прва четири су факултети у приватном власништву, а друга три у државном.

Предавачи

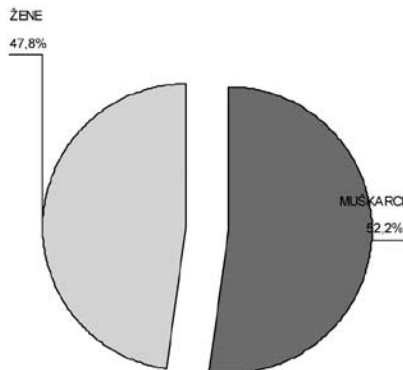
Структура групе респондента по демографским карактеристикама презентована је у даљем тексту.

График 1. Структура предавача у зависности од факултета на ком предају



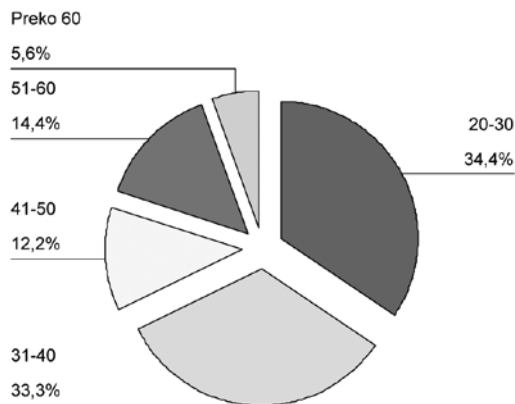
Испитивани предавачи са факултета приватне и државне власничке структуре готово су уједначени, у нешто већој бројности (укупно 57,8%) су предавачи са факултета приватне власничке структуре, како је евидентно са графикона. Највише предавача се одазвало истраживању који су запослени на Факултету техничких наука у Новом Саду (26,7%), затим са Факултета за менаџмент (23,3%), а потом са Факултета за предузетни менаџмент у Новом Саду (18,9%).

График 2. Структура предавача у односу на пол



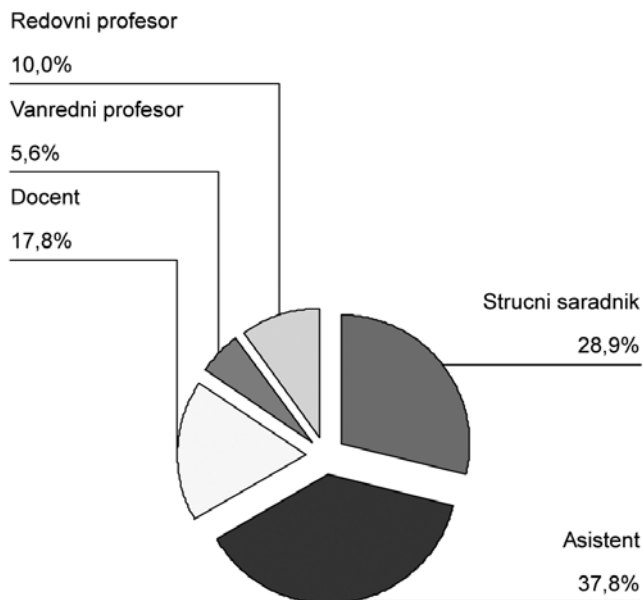
Респонденти мушког пола (52,2%) су у незнатно већој мери били одазвани овом истраживању.

График 3. Структура предавача у зависности од година старости



Највећи део респондента, као што се види са графикона, припада групи млађих од 40 година (67,8%).

График 4. Структура предавача у зависности од звања



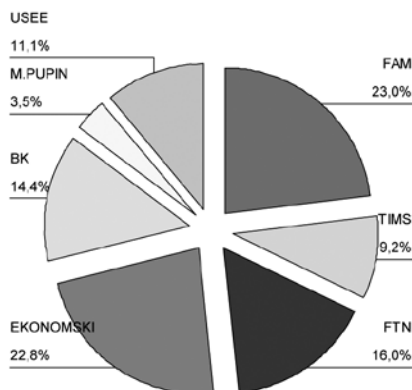
Највећи део узорка чине предавачи са звањем асистента и стручног сарадника (66,7%), што начелно одговара групи предавача до 40 година као најбројније субпопулације (график 4). Ова група предавача показала је највећу предусетљивост и спремност да помогне

истраживање. Ипак структура узорка коју чине предавачи факултета у Војводини садржи и субпопулацију редовних (10%) и ванредних професора (5,6%), као и доцента (17,8%).

Студенти

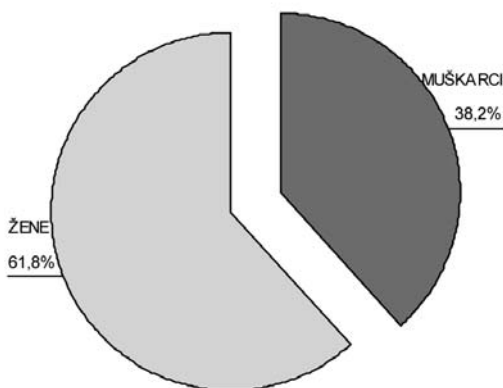
У даљем тексту биће презентована структура узорка коју чине студенти у зависности од својих социодемографских карактеристика.

График 5. Структура студената у зависности од факултета који похађају



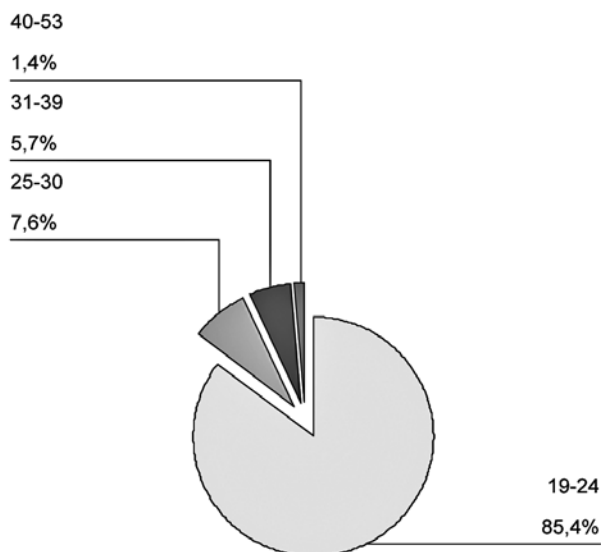
Највише анкетираних студената било је са Факултета за менаџмент, ФАМ, затим са Економског факултета у Суботици, затим са Факултета техничких наука и Факултета за предузетни менаџмент. Најмање студената који су се одазвали истраживању било је са Техничког факултета „Михајло Пупин“. Број студената са државних факултета је незнатно мање бројности од оних са приватних факултета.

График 6. Структура студената у односу на пол



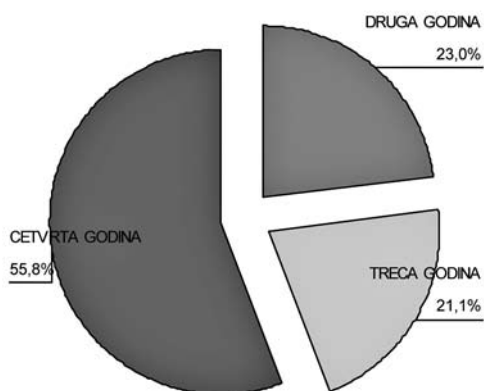
Структура испитиваних студената је таква да је учешће женског пола веће, 61,8%.

График 7. Структура студената по годинама старости



Доминирајуће године старости испитиваних студената су, очекивано, од 19 до 24, док је мање учешће оних који имају од 25 до 30, односно од 31 до 39 година. Учешће старијих студената од просека је резултат такве власничке структуре испитиваних факултета у корист приватних, који су у време истраживања били више тржишно оријентисани, тј. пружали могућности ванредног студирања и организације наставе у поподневним часовима или викендом, када то више одговара старијим, често запосленим студентима.

График 8. Структура студената у зависности од године студија



Истраживање је обухватило завршне године (последње две године студија) испитиваних факултета, јер ови студенти имају већ изграђене ставове и мишљења на основу искуства добијеним студирањем ранијих година. Обзиром да неки од испитиваних факултета имају студијске програме у трајању од три године (Економски факултет, Факултета за спорт и туризам, Факултет за правне и пословне студије), другу годину студија сматрали смо завршном, па смо је ради већег броја узорка уврстили у истраживање.

4. НАЛАЗ ИСТРАЖИВАЊА – УЛОГЕ ПРЕДАВАЧА ИЗ ЊИХОВЕ И ПЕРСПЕКТИВЕ СТУДЕНАТА

4.1. Улога предавача у наставном процесу по ставовима испитаника

Улога предавача по ставовима студената

Табела 1: Ставови студената о улози њихових професора

УДЕО УЛОГЕ ПРЕДАВАЧА ОД УКУПНОГ УЗОРКА				
	извор и преносилац знања	организатор процеса учења	неприкосновени ауторитет	подршка у учењу
процена студената	56,4%	18,7%	10,8%	0

По ставовима студената обухваћених истраживањем, међу њиховим предавачима доминира улога извора и преносиоца знања. Више од половине (55,8%) анкетираних студената определило се за ову улогу, а мања половина издвојила је улоге подршке у учењу и савлађивању градива и организатор процеса учења у истој мери (18,7%). Најмањи проценат студената (6,8%) сматра да њихови предавачи претежно имају улогу неприкосновеног ауторитета у учионици.

Подударност одговора подршке у учењу и организатора процеса учења не изненађује, јер су ове улоге сродне, односно најсличније међу четири понуђене. Ипак, улога подршке у учењу и савлађивању градива (односно катализатора процеса учења) је зрелија, мање наметљива, студентима више препушта иницијативу у учењу, али

захтева више експертизе, јер треба да покрива далеко шири спектар знања као подршку учењу који претежно студенти воде, а предавачи усмеравају; него у случају улоге организатора процеса учења у коме предавач са унапред одређеним циљевима и мање флексибилним програмом организује овај процес. Катализатор процеса учења је улога предавача који увиђа потребу за усмеравањем, мотивисањем ученика, демократског вођења и организације процеса наставе, истовремено са фокусом на повећању знања студената и потенцирању константног учења. Акцент је на процесу учења, који би се у образовном процесу свакако дешавао, док је улога предавача по овој дескрипцији улога катализатора, онога ко потенцира, каналише и помаже овај процес. Ова улога најодговорније сагледава своју функцију и представља неопходан предуслов за развијање и увођење управљања знањем на настави.

Ове две улоге заједно, по ставовима анкетираних студената, чине више од трећине свих предавача испитиваних факултета. Далеко више забрињава што друге две трећине чине улоге ауторитета и извора знања, по ставовима студената.

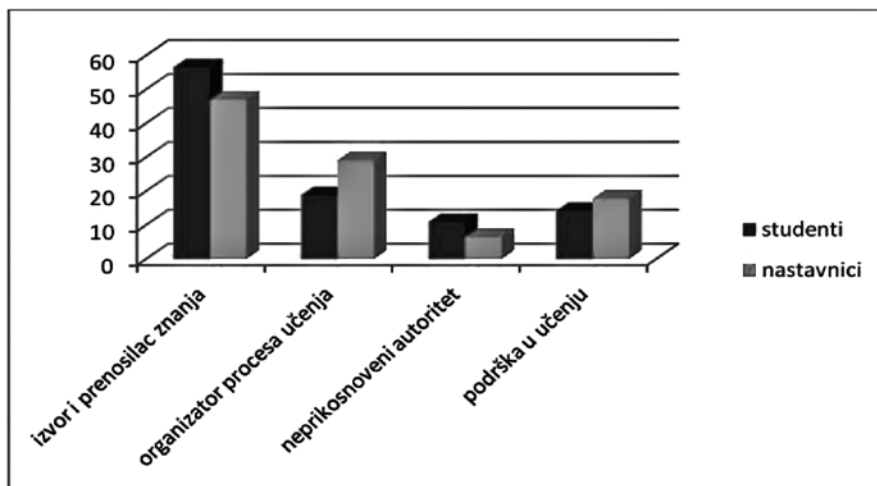
Улога извора и преносиоца знања упадљиво преовладава, а као што је већ речено њено постојање не искључује да се она садржи и у другим улогама, већ се подразумева. Разлика је у томе да је она у овој улози од пресудног значаја, да има тежиште на доминацији улоге предавача у наставном процесу као извора знања, из чега логички произилази да је задатак наставника преношење знања и информација; и да он не показује афинитете ни демократског ни ауторитарног вођења наставе – већ само објективног извора и преносиоца знања и информација.

Улога предавача по ставовима предавача

Табела 2: Ставови предавача о улози својих колега

	УДЕО УЛОГЕ ПРЕДАВАЧА ОД УКУПНОГ УЗОРКА			
	извор и преносилац знања	организатор процеса учења	неприкосновени ауторитет	подршка у учењу
процена предавача	46,9%	29%	6,4%	17,7%

График 9: Компарација ставова студената и наставника о улози наставника



Структура улога на основу мишљења анкетираних предавача слична је структури према студентима. Улога извора и преносиоца знања такође доминира, у нешто nižем проценту – мањем од половине укупног узорка. Улога ауторитета је и даље најмање заступљена, 30% предавача мисли да њихове колеге своју улогу претежно виде као организатора процеса учења, а најмањи део респондента наводи улогу подршке у учењу (катализатора процеса учења). Размера улога према предавачима који себе међусобно процењују је нешто повољнија него она од стране студената, па заступљеност две негативне улоге ауторитет и извор и преносилац знања предавачи ублажују, а заступљеност крајње позитивне улоге подршка у учењу (катализатора) виде скоро исто као и студенти, а улогу организатора процеса учења заступљенију за више од 10% него студенти.

Улога ауторитет на часу је по обе групе респондента најмање заступљена, што је позитивно, јер представља негативни став предавача који је у потпуној контрадикторности са принципима нове образовне парадигме.

5. ДИСКУСИЈА И ЗАКЉУЧАК

Интересантно је да резултати овог истраживања показују сличност перцепција студената и професора по питању улога предавача на испитиваним факултетима, што можемо објаснити објективношћу коју су обе групе респондента показале. Предавачи наима, нису имали разлога да дају социјално пожељне одговоре, јер њихова властита

улога није фигурисала у истраживању, па су могли да покажу непристрасност у процени својих колега. Треба такође истаћи да, иако је инструмент конципиран у циљу што веће једноставности и транспарентности питања, није се могло поуздано знати да ли ће студенти процењивати улоге предавача у зависности од тога како се предавачи заиста постављају на настави, или како би они желели да виде своје предаваче. Обзиром да су подаци приближно уједначени, можемо рећи да су студенти били објективни.

Ипак, поређењем ових резултата за обе групе респондената, отвара се питање, какве улоге *студенти желе* да њихови предавачи на факултетима имају? Дакле, не *како студенти виде* своје предаваче, већ у којим улогама их *желе*. У овом раду, као и у већини теоријских или емпиријских студија о промени парадигме образовања, поставља се фокус на промену улоге *наставника*, ипак: већ у самом уводу речено је да је ова нова концепција образовања захтевна једнако за обе стране: и наставника и студента (Арсенијевић, Мишкељин, Павловски, 2009). Студент се дакле, једнако мора променити и заузети проактивнију и одговорнију улогу, у складу са којом би требало да се и његова очекивања и жеље о улози наставника у наставном процесу мењају. Савремени студенти друштва знања требало би да траже управо оне предаваче који узимају улогу катализатора процеса учења! Ово питање тако такође постаје индикатор промене образовне парадигме и намеће тему која је релевантна за нека наредна истраживања.

Сматрамо да подела улога међу предавачима коју смо добили истраживањем није задовољавајућа, поготово када се узме у обзир да узорак представљају високообразовне установе у којима образовни процес није обавезан и представља врхунац образовања у коме улога студената треба да буде проактивна, самостална, иницијативна и амбициозна, а предавача да тежи менторству и подршци. Подсећамо да налази истраживања указују да две трећине универзитетских предавача испитиваних факултета узимају улоге ауторитета и извора знања, по ставовима студената. Када се још узме у обзир да се на факултетима изучава менаџмент, у којима генерације студената треба да се припреме за посао менаџера – улога предавача који представља само објективни извор знања и који тиме у њима не охрабрује активно учествовање, интеракцију, самоиницијативу и развој, решавање проблема и остале особине менаџера, схватамо да се размера ових улога мора мењати и више усмеравати на демократско вођење које карактеришу улоге подршка у учењу и организатор учења. Да би студенти постали компетентни за посао менаџера у настави факултета, потребно је њихово активно учествовање, потенцирање самоиницијативе и само-

развоја, решавања проблема, креативности и проактивности. Они треба да се оспособе да сами закључују о веродостојности прикупљених информација и да их доведу у везу са властитим потребама. На тај начин се студенти спремају да одговоре на захтеве савременог живота и рада у економији заснованог на знању и дигиталном добу и стичу способност доживотног учења.

За изградњу, развој и имплементацију промене парадигме образовања у данашњем дигиталном друштву знања, потребна је критична маса појединаца (већа него што је то истраживање показало) са изграђеним ставовима и системом вредности компатибилним њеној сврси. Сагледавањем пропорције ових улога истражују се управо ови ставови и системи вредности предавача по питању улоге коју у наставном процесу имају, и последично, начина којим се управља наставом – од неприкосновеног ауторитета на часу до оног који каналише и потенцира учење, односно катализатора процеса учења. На настави се мора променити фокус са усвајања репродуктивног знања на способност решавања проблема код студената, стицања преваходно примењивих знања, самосталног расуђивања, закључивања и преиспитивања. Потребно је далеко више интерактивне наставе уз рад, пре свега на конкретним проблемима, на практичним пројектима различитог типа. Учење садржаја је важно, али је важније да студенти науче како да дођу до информација, како да их критички размотре, како о њима да самостално размишљају, да их користе и да приступе новим идејама из различитих углова.

Постоји извесна могућност блажег облика социјалне пожељности одговора, тј. могућност да су наставници намерно (колегијалности ради) незнатно боље приказали резултате будући свесни и перципирајући да су одређене улоге пожељније и да се то од њих, односно њихових колега данас очекује. Са друге стране, студенти тешко да имају изграђене ставове и ширу слику када су у питању улоге наставника и промене које се на друштвеној и образовној сцени данас дешавају, а које имају импликације по потребне улоге наставника. Студенти једноставно, у својој неупућености и ослобођености од очекивања, са једне стране, и подложношћу својој улози корисника образовне услуге, као објективног посматрача са друге – вероватно дају објективнију слику. Наставници можда схватају да је улога организатора процеса учења проактивнија и пожељнија него извор и преносилац знања – зато је код њих веће учешће улоге организатора процеса учења у односу на исту коју перципирају студенти, а улога извора и преносиоца знања мање процењена него код студената.

Улога предавача у високом школству је важна са аспекта промене образовне парадигме, и информација коју ова студија нуди, говори нам о томе где је наше високо образовање у контексту ове промене образовања било у време истраживања. Једна од најважнијих, најпрагматичнијих и уједно и најевидентнијих манифестација промене парадигме образовања јесте у промени улоге наставника тј. у превазилажењу њихове традиционалне улоге неприкосновеног ауторитета и извора знања, које постају депласиране и излишне у друштву знања. Све распрострањенији, лакши и бржи приступ информативним технологијама и новим медијима омогућује студентима извор знања, а повећање компетенција и могућности студената са једне, уз губитак ексклузивне улоге моменталног извора знања наставника са друге, руши неприкосновеност ауторитета наставника. Овде се ауторитет остварује на други начин, компетентношћу, демократичношћу, емоционалном стабилношћу наставника и његовим препознавањем и признањем од стране студената – као пропратни ефекат, не као доминантна улога. Читаво полазиште промене парадигме образовања рефлектује се не само кроз промену ситуације у којој наставник више не може бити неприкосновени ауторитет, већ и не треба да буде: мењају се захтеви пред наставнике и ученике, у којој се од студената тражи већа иницијатива, одговорност и проактивност и њихово ослањање на могућности које им доносе информационе и дигиталне технологије, а од наставника улога „сервиса“, подршке, ментора и лидера, онога који каналише процесе који већ свакако треба сами да се одигравају између студената – процеси учења (Клеменовић, 2011; Ramsden 1998; Ulrich, 1996; Fullan, 1993).

Сматрамо да је вредност резултата ове студије колико у тематици (о којој је горе дискутовано), толико и у објективности. Објективност студије овде се постигла истраживањем путем имперсоналних питања у упитнику, величином узорка и моделом паралелног испитивања оба актера и носилаца образовног процеса – наставника и студената.

ЛИТЕРАТУРА

- Арсенијевић, Ј., Андевски, М. (2010). *Менаџмент образовања за друштво које учи*. Кикинда: Висока школа струковних студија за образовање васпитача. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Арсенијевић, Ј., Андевски, М., Маљковић, М. (2012). „Teachers’ Emotional Intelligence Development Management – Necessity Of The New Age“. *Proceedings from the 6th International Technology, Education and Development Conference on the 5th, 6th and 7th of March, 2012, Valencia, Spain*.

- Арсенијевић, Ј., Милин, Д. (2007). „Schools Networking and New Technologies in Education“. *Proceedings of the Forth International Conference on Informatics, Educational Technology and New Media in Education*, 31. март – 1. април 2007, Учитељски факултет у Сомбору, Сомбор: 264-275.
- Арсенијевић, Ј., Мишкелјин, Л., Павловски, Т. (2009). „Култура као предуслов за увођење болоњског процеса на настави“. *Зборник радова 2. међународне интердисциплинарне стручно-научне конференције Настава и болоњски процес*, 15-16. мај 2009. Суботица: 387-394.
- Арсенијевић, Ј. (2009). „Нови изазови за универзитете“. *Зборник радова са 16. Интернационалног, интердисциплинарног симпозијума екологије, спорта, физичке активности и здравља младих*. Нови Сад.
- Бок, Д. (2005). *Универзитет на тржишту*. Београд: Clio.
- Грандић, Р., Милутиновић, Ј. (2006). „Циљеви високог образовања“. *Глобализација и образовање*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине: 169-179.
- European Commission: Education and Culture (2005). *Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications*. Brussels: European Commission.
- European Trade Union Committee For Education (2008). *Teacher Education in Europe - An ETUCE Policy Paper*. Brussels: European Trade Union Committee for Education.
- Завод за унапређење образовања и васпитања (2011). *Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја*. Београд: ЗУОВ.
- Клеменовић, Ј. (2011). „Реконцептуализација наставничке/васпитачке професије у контексту друштва знања“. *Зборник Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 6 (2): 11-24.
- Lark, B. R. (1998): *Creating Entrepreneurial Universities, Organisational Pathways of Transformation*. Pergamon:IAU Press.
- Moller, Katzenmeyer, M. (1996). *Every Teacher as a Leader, New Directions for School Leadership, No. 1*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Murphy, J. (1995). „Changing role of the teacher“. *Educating Teachers for Leadership and Change, Teacher Education Yearbook III*. Thousand Oak, CA: Corwin Press.
- OECD (2001). *The Well-being of Nations: The Role of Human and Social Capital*. Paris: OECD.
- OECD (2007): *Education at a Glance 2007 – OECD Briefing Note for Finland*. Преузето 05. јуна 2008. године са сајта: <http://www.oecd.org/dataoecd/24/52/39315711.pdf>
- Pollitt, C., Bouckaert, G. (2000). *Public Management Reform. A Comparative Analysis*. Oxford: Oxford University Press.
- Ramsden, P. (1998). *Learning to lead in higher education*. London and NY: Routledge.
- Reichard, C. (2001). „New Approaches to Public Management“. *Public Administration in Germany*. Baden-Baden: Nomos: 541-556.
- Troen, V., Boles, K. (1996). „Teacher as leaders and the problem of power: achieving school reform from the classroom“. *New directions for school*

- leadership: every teacher a leader*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc. Publishers.
- Ulrich, D. (1996). „Organizing around capabilities“. *The organization of the future: Drucker Foundation Future Series*. San Francisco: Jossey-Bass.
- UNESCO World Raport (2005). *Towards Knowledge Societies*. Paris: UNESCO.
- Увод у усаглашавање (Тунинг) образовних структура у Европи – Допринос Универзитета Болоњском процесу. 2006. *Преузето 30. децембра 2011. са сајта*: www.caesar.uns.ac.rs/projekti/tempus/brochureS.pdf
- Farnham, D. et al. (1996). „New Public Managers in Europe. Public Servants in Transition“. *Houndsmill*. London: Macmillan.
- Fessler, R., & Ungaretti, A. (1994). „Expanding opportunities for teacher leadership“. *Teachers as leaders: Perspectives on the professional development of teachers*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
- Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (1999). *Change forces: The sequel*. London: The Falmer Press.
- Fullan, M. (2001): *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2003): *Hope for Leadership in the Future*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.
- Hextall, I., Gewirtz, S., Cribb, A., Mahony, P. (2007). *Changing Teacher Roles, Identities and Professionalism*. London: Roehampton University.
- Hill, H., Klages, H. (1996). *Quality, Innovation and Measurement in the Public Sector*. Frankfurt au Main: Peter Lang, 9-23.
- Collaborative Center for Literacy Development (2008). *Teaching in the 21st Century: A Review of the Issues and Changing Models in the Teaching Profession*. Преузето 01. марта 2012. године са сајта: http://www.blackboard.com/resources/k12/K12_Teaching21st_Final.pdf
- Commission Of The European Communities (2007). *Improving the Quality of Teacher Education*. Brussels: Commission Of The European Communities.
- West, R. (1998). *Learning for life: final report of the Review of Higher Education Financing and Policy*. Canberra: Department of Employment, Education, Training and Youth Affairs.

Jasmina Arsenijević
Milica Andevski
Olja Arsenijević

THE ROLES OF TEACHERS IN THE CONTEXT OF CHANGING THE PARADIGM OF EDUCATION AND DEMANDS OF THE SOCIETY OF INFORMATION AND THE SOCIETY OF KNOWLEDGE

Summary

The aim of this article is to show and analyze the results of a segment of a much broader research. The segment focuses on the roles held by teachers at faculties of management in Vojvodina. The topic of teacher's roles in higher edu-

cation is in this article connected to the changing of the paradigm of education. In fact, the roles of teachers and students are among the key changes implied by the new paradigm of education, therefore to question these roles is to question the degree to which such a change has actually happened. The roles of teachers were divided into four separate wholes: supreme authority in the class, source of knowledge, organizer of learning and catalyst of the learning process (learning support) – starting from the role which corresponds with the change of the paradigm the least to the one that corresponds with it the most. The research was done in the year of 2008, on private and state faculties of management in Vojvodina, on the sample of 90 teachers and 369 students. In this article, we represent the results of the research about how students see these roles and how the teachers see them.

Interestingly enough, the results of this research show similarities between students' and teachers' perceptions of the roles of teachers on the faculties analyzed, which can be explained by objectivity exercised by both groups of respondents. The results we got are not satisfying, especially so if we have in mind that the research sample were faculties of management, institutions in which the educational process is at its highest level, and the role of a student preparing in those institutions to become a manager needs to be proactive, independent, initiatory and autonomous, and the role of a teacher to strive to mentoring and supporting.

Key words: the role of a teacher, the paradigm of education, managing the teaching process, society of information, society of knowledge.

ЕКСТЕРНА И ИНТЕРНА ЕВАЛУАЦИЈА – ПРЕДУСЛОВИ КВАЛИТЕТА У ВИСОКОМ ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК: Квалитет је стална стратешка визија свих институција које желе да обезбеде трајање у будућности. Квалитет образовне услуге, према захтевима екстерне и интерне евалуације, императив је у условима високе конкуренције за квоте, студенте, ресурсе и фондове. Акредитација је вид екстерне евалуације и прва информација коју проверавају студенти заинтересовани за упис у високошколску установу. Студијски, наставни и ненаставни процеси, предмет су интерних евалуација и сталног кориговања у циљу побољшања квалитета образовне услуге. У раду је приказан сегмент истраживања студентске евалуације у вези са квалитетом образовања на високошколским установама.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: високо образовање, квалитет, акредитација, екстерна и интерна евалуација, задовољство студената.

Увод

Закон о високом образовању предвиђа успостављање система осигурања квалитета на системском нивоу, као и акредитацију установа и програма. Ефективност и ефикасност високошколске установе се оцењује путем интерног и екстерног (пре)испитивања. Шта је квалитет? Одговор је – зависи од захтева (Crosby, Deming, према: Глушица З., 2004). Цена квалитета је његова стална контрола и стално испитивање захтева. Квалитет у високом образовању дефинишу стандарди које је утврдио Национални савет, а проверава Комисија за акредитацију. У поступку акредитације високошколске установе, утврђује се да ли установа испуњава одговарајуће, по Закону о високом образовању предвиђене услове. У поступку акредитације студијског програма, утврђује се да ли су у складу са Законом испуњени услови за увођење тог програма. Сви студијски програми морају бити акредитовани од стране Комисије за акредитацију, пре уписивања студената. Комисија за акредитацију спроводи проверу квалитета образовних услуга, вредновање студијских програма, пружених образовних услуга и контролу ефикасности студирања. Поједини научни ауторитети истичу важност да се вреднује услуга која се нуди студентима, а не организација (установа) која нуди услуге, јер организација може да

* ljiljanak@businter.net

делује ипресивно по својим кадровским и просторним ресурсима, али да пружа лоше услуге и да остварује лоше резултате (Арсовски З., Турајлић С., 2005, 2006). Циљ је да се превасходно акредитују студијски програми, а не високошколске организације. На крају се издаје уверење о акредитацији студијских програма и врши њихово релативно рангирање на основу спроведене провере квалитета. Интерна евалуација даје информацију о задовољству корисника образовне услуге – студената, али и запослених у високошколској институцији. Мотивација запослених, било да је реч о наставном кадру или ненаставном особљу, веома је важан кључ у функционисању система квалитета у образовној установи. Да би унапредиле квалитет, образовне институције морају своје услуге проверавати сталним консултовањем и оценом од стране корисника услуга – студената, али и свих запослених у установи. Резултати евалуације, као и сам поступак њеног спровођења, морају бити транспарентни, а резултати истраживања јавни. У раду је дат сегмент истраживања оцене студената о квалитету образовних услуга на појединим факултетима и високошколским установама у Војводини. Представљени резултати анонимног испитивања, говоре да нисмо увек спремни да прихватамо сугестије и оцене о нашем раду.

Квалитет високог образовања и Болоњски процеси

Један од фракционих циљева Болоњске декларације је унапређење сарадње ради повећања квалитета универзитетског образовања. Овде морамо нагласити да Болоњски процес тежи хармонизацији, не стандардизацији процеса образовања и да визију развоја у односу на аутономију универзитета чини богатство разноврсности хармонизованих система. Према проф. др Зори Арсовски (2006) три су кључна аспекта улоге универзитета: први аспект се односи на веће ангажовање универзитета са другим заинтересованим странама у креирању стратегије унапређења квалитета, а у условима европског простора високошколског образовања; други аспект се односи на интеракцију универзитета са осталим заинтересованим странама (држава, привредне организације, асоцијације итд.); трећи аспект односи се на примену процесног приступа у планирању, дизајнирању и реализацији националне стратегије унапређења квалитета, што са аспекта универзитета значи да се карактеристични процеси едукације проширују на интердисциплинарне и мултидисциплинарне студије, стицање и трансфер знања, истраживачки рад на универзитету, рад иновационих центара итд. Код другог аспекта, треба нагласити

да држава посматра нови универзитет као високо популзивну организацију у области генерисања нових идеја развоја погодног амбијента за унапређење квалитета, бржег трансфера знања ка корисницима услуга универзитета, да привредне организације захтевају бржи трансфер знања и иницирање квалитета у свим областима, док студенти имају очекивања да процес едукације буде ефективан и ефикасан, како са аспекта потребних знања, тако и развијања креативних потенцијала студената.

Квалитет је комплексна идеја и то је разлог што се његова дефиниција још увек истражује. Није лако дефинисати појам квалитета високог образовања, јер квалитет одређује и тржишна тражња за појединим високообразовним кадровима. Квалитет образовне услуге мери се и према очекивањима корисника образовне услуге. Међутим, образовање је процес који зависи од услуге у којој учествује много субјеката, не само студенти и професори. Одговор је могуће тражити и кроз питање како дефинисати квалитет дидактичких конституената. Потребан је и опис глобалног квалитета услуге да би се омогућило поређење очекиваног квалитета са опаженим квалитетом у процесу пружања образовне услуге. Такође, поједини стручни и научни ауторитети сматрају да није сама дидактика та која конституише смисао постојања универзитета.

Високо образовање је „добро“:

- Уколико је за привреду способно да произведе појединце који су у стању да раде са максималном ефикасношћу и који су према томе, такмичарски настројени и због тога не могу само да користе него и да генеришу знање („друштво знања“);

- Уколико је функционисање друштва способно да произведе појединце који могу да минимизирају конфликте, док они сами доприносе смањењу социјалних тензија и унапређењу сопствених друштвених вредности;

- Уколико је у стању да произведе појединце који су способни за одржавање квалитета живота („културне вредности“).

Наравно ово је веома уопштени сет циљева и вредности (András, 2001).

Према свему наведеном, проблематика квалитета образовних услуга се односи на следећа поља: ефикасну организацију процеса образовања; различите образовне понуде; утврђивање захтева студената; компетенција особља које обавља наставу; квалитет односа између наставника и управљачког особља; приступ инфраструктури која подржава образовање.

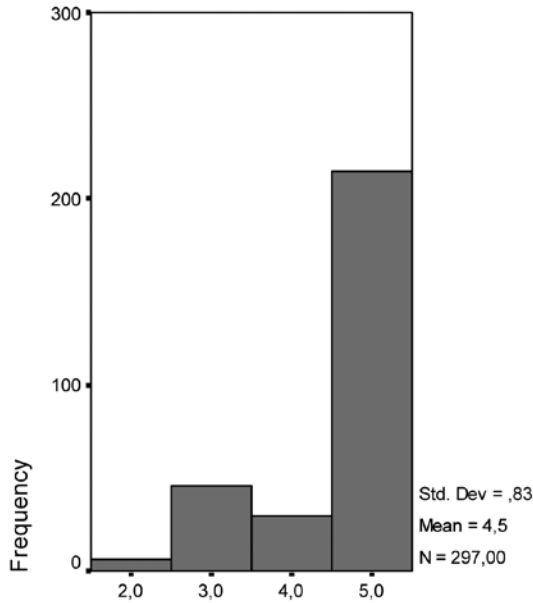
Студентска евалуација – извод из емпиријског истраживања

Истраживање је обављено у току 2009/2010. школске године на узорку студената у Војводини, у циљу студентске евалуације квалитета високог образовања, тј. квалитета образовне услуге у наставној и ненаставној сфери. Узорак су чинили студенти са више факултета Универзитета у Новом Саду, недржавних факултета и високошколских установа: Факултета техничких наука у Новом Саду, Природно-математичког факултета, Медицинског факултета, Филозофског факултета, Правног факултета, Факултета за спорт и туризам, Привредне академије, Економског факултета у Суботици, Техничког факултета „Михајло Пупин“ у Зрењанину, Педагошког факултета у Сомбору и Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди; 20 до 30 испитаника из наведених установа, величина узорка, укупно: 303 студента. Мерни инструмент је био упитник са питањима отвореног и затвореног типа и Ликертовом скалом процене сагласности са тврдњама, састављених на основу параметара за мерење квалитета међународних стандарда: INTOSAI (Шведска), IWA (Норвешка), ISO (International Organisation for Standardisation) и система квалитета TQM-а (Total Quality Management). Тврдње у упитнику груписане су тако да студенти оцењују: квалитет и организацију наставе, квалитет услуге студентске службе, квалитет и доступност информационе технологије и друга важна питања према захтевима и параметрима наведених међународних стандарда квалитета (Крнета, 2010). Сходно наслову и теми овог рада, представљени су следећи резултати студентске евалуације:

Табела 1. Фреквенције одговора на питање: *Мој факултет је акредитован*

Степен сагласности		Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
2	делимично нетачно	6	2	2,0
3	неодлучан/а сам	46	15,2	17,5
4	делимично тачно	30	9,9	27,6
5	потпуно тачно	215	71,0	100,0
Тотал		297	98,0	
недостаје		6	2,0	
Тотал		303	100,0	

Графикон 1а. Мере централне тенденције, стандардна девијација и фреквенције одговора на питање: *Мој факултет је акредитован*



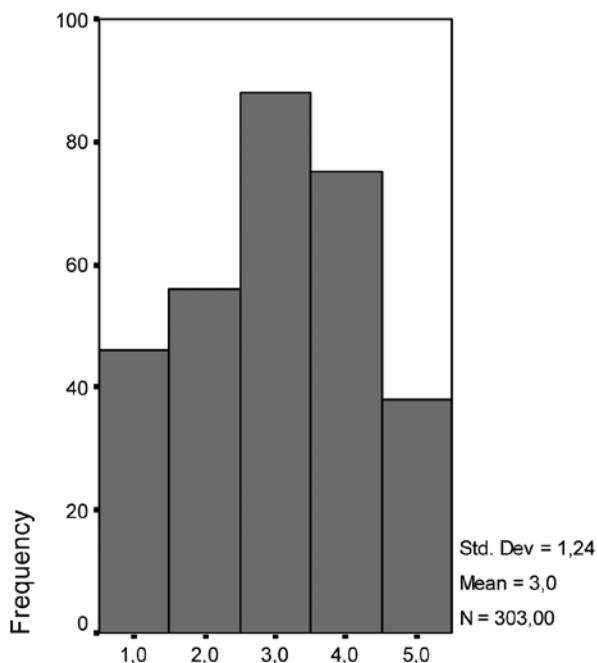
Објективну контролу и осигурање квалитета високог образовања кроз дефинисане стандарде, обавља Комисија за акредитацију. Вредновање и оцена студијских програма, пружених образовних услуга и контрола ефикасности студирања, потврђују се издавањем уверења о акредитацији студијских програма и врши њихово релативно рангирање на основу спроведене провере квалитета. Према нашем истраживању, готово 80% студената је информисано о процесу акредитације високошколске установе на којој студирају.

Табела 2. Фреквенције одговора на питање: *На мом факултету студенти оцењују процес наставе: организацију, садржаје студијских програма, рад професора, итд.*

Степен сагласности		Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
1	потпуно нетачно	46	15,2	15,2
2	делимично нетачно	56	18,5	33,7
3	неодлучан/а сам	88	29,0	62,7

4	делимично тачно	75	24,8	87,5
5	потпуно тачно	38	12,5	100,0
	Тотал	303	100,0	

Графикон 2а. Мере централне тенденције, стандардна девијација и фреквенције одговора на питање: *На мом факултету студенти оцењују процес наставе: организацију, садржаје студијских програма, рад професора, итд.*



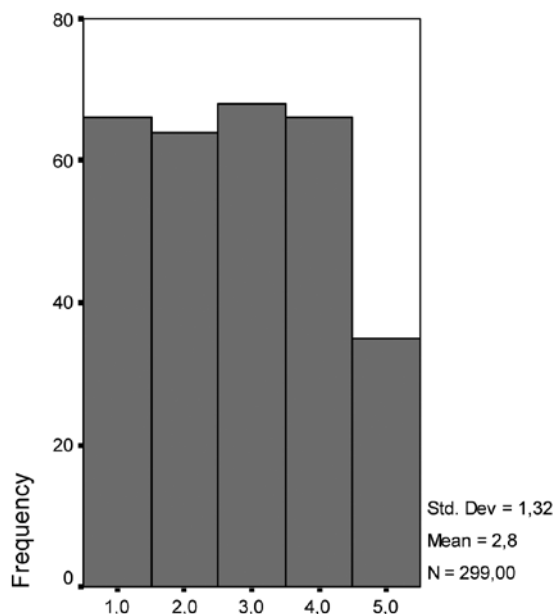
Интерна евалуација је повратна информација о квалитету рада свих чинилаца високообразне установе, било да је реч о наставним или ненаставним ресурсима.

Према нашем истраживању, потпуно слагање о редовном спровођењу оцењивања (самовредновања и вредновање) квалитета наставних ресурса изразило је око 13% студената, а о вредновању ненаставних ресурса потпуно слагање изразило је око 12% студената. Око 15% студената обухваћених испитивањем потпуно негира спровођење провере квалитета наставне услуге, и око 21% студената негира спровођење провере квалитета ненаставне образовне услуге.

Табела 3. Фреквенције одговора на питање: *Факултет редовно спроводи анонимну анкету у којој студенти оцењују рад служби: студентске службе, библиотеке, скриптарнице.*

Степен сагласности		Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
1	потпуно нетачно	66	21,8	22,1
2	делимично нетачно	64	21,1	43,5
3	неодлучан/а сам	68	22,4	66,2
4	делимично тачно	66	21,8	88,3
5	потпуно тачно	35	11,6	100,0
Тотал		299	98,7	
недостаје		4	1,3	
Тотал		303	100,0	

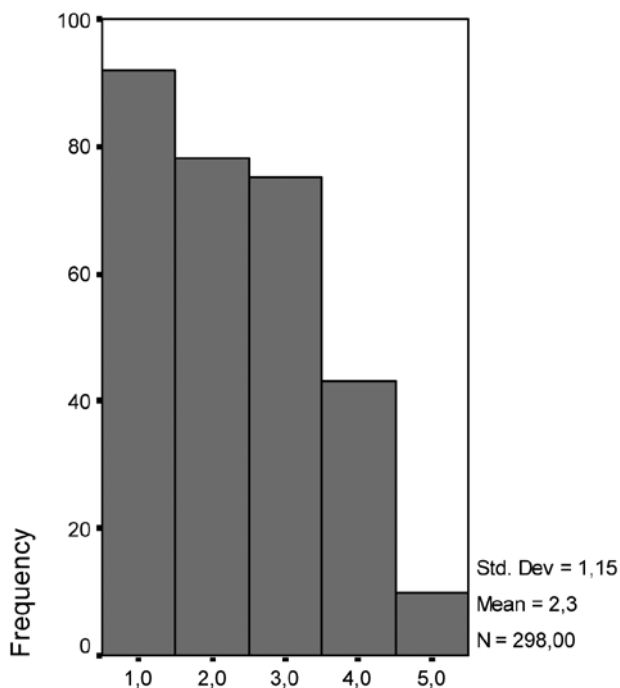
Графикон 3а. Мере централне тенденције, стандардна девијација и фреквенције, одговора на питање: *Факултет редовно спроводи анонимну анкету у којој студенти оцењују рад служби: студентске службе, библиотеке, скриптарнице.*



Табела 4. Фреквенције одговора на питање: *Факултет брине о задовољству студената тако што прихвата сугестије и примедбе изнете у анонимним испитивањима.*

Степен сагласности		Фреквенције	Проценти	Кумулативни проценти
1	потпуно нетачно	92	30,4	30,9
2	делимично нетачно	78	25,7	57,0
3	неодлучан/а сам	75	24,8	82,2
4	делимично тачно	43	14,2	96,6
5	потпуно тачно	10	3,3	100,0
Тотал		298	98,3	
недостаје		5	1,7	
Тотал		303	100,0	

Графикон 4а. Мере централне тенденције, стандардна девијација и фреквенције одговора на питање: *Факултет брине о задовољству студената тако што прихвата сугестије и примедбе изнете у анонимним испитивањима.*



Студенти обухваћени истраживањем имали су могућност да (анонимно) износе своја запажања, дају примедбе и сугестије у вези са квалитетом услуге од стране свих служби, тј. наставних и ненаставних ресурса на свом факултету или високошколској установи. Поједина запажања и примедбе износимо у „аутентичној форми“: „више рачунара и организација наставе помоћу нове технологије (финансијска математика, рачуноводство и статистика), већа љубазност студентске службе“; „да се на нивоу целог факултета организује настава у мањим групама, да је факултет боље опремљен, да студенти могу да имају приступ интернету 24 часа, више рачунара, читаоница, библиотека са већим стручним фондом, итд.“; „сваки професор да има блог на коме би обавештавао студенте о дешавањима која се тичу његовог предмета, као и остала обавештења, тако да студенти не би морали да иду код њих на консултације, већ би им постављали питања преко Интернета; више интерактивности на релацији студенти–професори“; „требало би да 'факултет' омогући пријаву испита и оверу семестра преко Интернета; „да буду више информисани у студентској служби“; „обезбедити сталан Интернет у згради факултета“; „за „Интернет кафе“ да се повећа број рачунара, али да ти рачунари не буду у рангу отпада као сада“; „да се обезбеди могућност пријављивања испита путем Интернета“; „направити студентски форум у склопу сајта“; „доступна сва литература на Интернету за све предмете“; „да се на сајт стави више информација, али тачних“; „више рачунара у „Интернет кафеу“; редовна веза на Интернету, коме је довољно 30 минута дневно?!“; „да се сајт ажурира“; „требало би нас информисати какве послове можемо добити после дипломирања и шта ћемо тамо радити“; „прескупа стручна литература у скриптарници, а квалитет коричења и копија лоша“; „плаћамо све и свашта и не знамо зашто то толико кошта“; „превелике школарине и без увида у трошковник“; „недовољан фонд стручне литературе у библиотеци“; „недостатак простора за студенте за време паузе за ужину, чај, кафу“; „професори и асистенти поштују само своје време, али не и време студената“; „за студенте је од кључног значаја распоред испита у испитном року. Студентска служба треба да води рачуна о томе како распоређује испите, да би физички било могуће да студенти све науче и полагају у року“; „мало више љубазности и стрпљења са студентима“; „рад студентске службе би требало боље организовати, мање чекања и више љубазности“; „организација колоквијума требало би да буде боља, да се не би студенти гурали да уђу у амфитеатар“; „више озбиљности у раду многих професора и асистената“; „мислим да факултет прилично добро обавља свој посао, али да студенти схватају помало неозбиљно наставу и да су честа избегавања предавања, јер су професори доста попустљиви и без об-

зира на долажење или не, дају потписе, а на тај начин студенти су мање стимулирани за рад“; „градиво из неких предмета је преобимно и застарело, то би требало променити“; итд.

Закључна разматрања

Уласком у европски простор високог образовања и усклађивање са Болоњским процесом, наметнуо је питање осигурања квалитета као битног фактора упоредивости квалитета студијских програма. Полазећи од чињенице да је квалитет високог образовања једна динамична категорија која се огледа у сталном унапређењу свих процеса и исхода у образовању, а како би одговорила на захтеве тржишта, Међународна организација за стандардизацију ISO је увела могућност да се документа припремају путем механизма радионица, екстерно спрам својих редовних процеса комитета и таква документа је објавила као споразуме донете на међународним радионицама. На овај начин, на међународној радионици донет је IWA 2:2007 Системи менаџмента квалитетом – Упутства за примену ISO 9001:2000 у образовању, са циљем да се осигура глобална ефективност система менаџмента квалитетом образовне организације, испорука и стално побољшавање образовне услуге. IWA 2:2007 пружа упутство образовним организацијама за имплементацију ефективног система менаџмента квалитетом. Према овим документима и принципима TQM -а (система тоталног управљања квалитетом) модел и природу система квалитета високошколске установе ближе одређују: мисија, визија и култура; стратешки циљеви; окружење; студијски програми и наставни план; процеси, величина установе и организациона структура. Организациону структуру и величину високошколске установе утврђују сви организациони делови установе појединачно, сходно врсти и броју студијских програма који се нуде. У раду су дати прикази резултата истраживања о квалитету образовне услуге, мерени према параметрима квалитета међународних стандарда квалитета за високо образовање. Важно је нагласити да ниједан међународни стандард квалитета или систем квалитета нема за циљ да наметне униформност у структури система менаџмента квалитетом, нити униформност документације било које институције. Квалитет високог образовања мери се, пре свега по задовољству корисника или купца образовне услуге – студената, послодаваца и других заинтересованих страна – родитеља, државе, друштвене заједница уопште. Осим представљених резултата, испитаници су, зависно од установе у којој студирају, подељени у оцени квалитета информисања студената (брзина, тачност, редовно ажурирање сајта факултета), квалитета услуге студентске службе, али и у оцени квалитета комуникација установе са студенти-

ма (дијалог, трибина, Интернет, посвећеност). Организациојом и квалитетом наставе, студенти углавном нису задовољни, и сматрају да се настава не организује увек по Болоњским принципима. На крају треба навести пример добре праксе: на Економском факултету у Суботици функционише модел студирања на даљину, а годину дана после нашег истраживања, видимо и сајт креиран према потребама студената за информацијама – „Гледајући из студентског угла“.

ЛИТЕРАТУРА

- András, R.T. (2001). Quality and the Market Global problems seen from a national context. INQAAHE Conference. Bangalore.
- Арсовски, З. (2005). *Квалитет и Болоњски процес*. Фестивал квалитета 2005. 32. Национална конференција о квалитету. Крагујевац: Асоцијација за квалитет и стандардизацију Србије.
- Арсовски, З. (2006). „Мапирање кључних процеса у високом образовању”. Фестивал квалитета 2006. 33. Национална конференција о квалитету (стр. А – 306-309). Крагујевац: Асоцијација за квалитет и стандардизацију Србије.
- Глушица, З. (2004). *Имплементација TQM*. Нови Сад: Mobes Quality.
- Домазет, Д. (2005). Стратегија у области науке, технологије и високог образовања. Београд: РОНДС.
- Каравидић, С. (2006). *Менаџмент образовања – социоекономски аспекти развоја и модели финансирања образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију Филозофског факултета
- Комисија за акредитацију високог образовања (2005). *Упутства и критеријуми за евалуацију и акредитацију високог образовања*. Београд.
- Крнета, Љ. (2010). *Утицај модела TQM на планирање и функционисање високог образовања у Војводини*. Докторска дисертација. Нови Сад: Факултет за предузетни менаџмент.
- Турајлић, С. (2006). „Универзитет и држава – мисија, аутономија, одговорност”. у: В. Кагић (ур.), XII Скуп Трендови развоја: *Болоњски процес и примена новог закона* (стр. 9-13). Нови Сад: Факултет техничких наука.
- www.obrazovanje.vojvodina.gov.rs

Ljiljana Krneta

EXTERNAL AND INTERNAL EVALUATION – PRECONDITIONS OF QUALITY IN HIGHER EDUCATION

Summary

Quality is a constant strategic vision of all the institutions that wish to secure their existence in the future. The quality of the educational service, according to the laws of external and internal evaluation, is an imperative in times of rivalry between institutions of higher education which all wish to get high enrolment

quotas, more students, more resources and funds. Accreditation is a form of external evaluation and the first information to be checked by students interested to enroll an institution of higher education. The curricula, teaching and non-teaching processes are subjects of internal evaluations and constant corrections aimed at improving the quality of the educational service. This article represents a segment of the research done on students' evaluation of the quality of educational services in the institutions of higher education they are currently attending.

Key words: higher education, quality, accreditation, external and internal evaluation, students' satisfaction.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ДВЕ КЊИГЕ ЗОРАНЕ ОПАЧИЋ

Зорана Опачић, *Поетика бајке Гроздане Олујић*,
СКЗ – Учитељски факултет, Београд, 2011.

Зорана Опачић, *Наивна свест и фикција*,
Змајеве дечје игре, Нови Сад, 2011.

Само велики писци имају ту част и привилегију да за свог живота дочекају да се одбрани докторска дисертација о њиховом делу, па и да буде објављена. Такву прилику, да подсетимо, имали су: Андрић, Десанка, Ћопић, Павић и други. Овом низу писаца недавно се придружује и Гроздана Олујић, несумњиво наш највећи бајкописац за децу и младе, романописац за одрасле (добитница *Нинове награде*), антологичар, преводилац, приређивач, теоретичар...

Њено слојевито и разноврсно дело било је до сада предмет многих аналитичких истраживања и проучавања (В. Марјановић, Т. Петровић, М. Милинковић, Н. Вуковић, З. Турјачанин, А. Јовановић, Д. Огњановић, Д. Јекнић, С. Смиљковић, Ј. Љуштановић, М. Недић, В. Михаиловић и многи други), али свакако најцеловитију оцену и књижевно-критичко проучавање пружа студија *Поетика бајке Гроздане Олујић*, која, у ствари, представља незнатно измењену верзију докторске тезе Зоране Опачић. Ову обимну и комплексну монографију (474 стр.) чине осам тематских целина:

- *Појам и одређење ауторске бајке*,
- *Дело Гроздане Олујић у контексту савремене књижевности*,
- *Поетика бајке*,
- *Типологија бајки*,
- *Наслеђе фолклорне књижевности*,
- *Хронотопи бајке*,
- *Одрастање и зрелост у прози Гроздане Олујић*,
- *Место и значај књижевног дела Гроздане Олујић*.

Поред примарне и секундарне литературе, односно именског и предметног регистра, на крају се налази и списак дела, есеја и разговора са Г. Олујић.

Са однегованим осећајем за суптилну анализу, компаративна проучавања и аргументовано изношење чињеница, ауторка зналачки проналази праве естетске вредности и уочава проблем који разматра са неколико аспеката, продирући у саму суштину, генезу и симболику бајковите нарације Г. Олујић. Уз поштовање хронолошког и методолошког принципа, али и уз јасно типолошко и жанровско разврставање приповедне грађе, она осветљава архетипски дух бајке

(разумевање бајке засновано на психоаналитичком тумачењу), да би потом посебну пажњу посветила хронотопима бајке: хронотоп границе, лунарно начело, хронотоп мочваре, хронотоп горње сфере, хронотоп града, хронотоп небеске сфере, хронотоп планине и хронотоп света.

По структури и начину постојања чудесног, ауторка издваја следеће подврсте: *чудесне приче, приче с елементима фантастичног и чудног, алегоријске приче и роман бајку*. После појединачног указивања на поменути класификацију, следи осветљавање слике детињства и елемената бајке у магијском летопису, као и завршна разматрања, у којима се још једном апострофира прозно стваралаштво, односно бајковита наратија Гроздане Олујић и њен значај у целокупној српској литератури. „Израсла на традицији најбољих приповедача ауторске бајке и савремене књижевности, Г. Олујић успела је да створи аутентичан и нов образац ауторске бајке, који отвараа пут за даљи развој овог жанра. Награде, велики број интернационалних издања и превода на готово свим континентима учинили су дела Г. Олујић репрезентативним представником савремене српске књижевности – не само за децу и младе“ (стр. 434).

Јасност мисли, стилско умеће, „ширина књижевних видика“ (И. Секулић), поуздани вредносни судови, плурализам критичких савремених метода – само су неке од карактеристика херменеутичког и теоријског промишљања Зоране Опачић, која својом компетенцијом и истраживачком луцидношћу разматра бројна питања општег карактера (архетип, сан, симболика).

Рецензент Радивоје Микић сматра да значај ове студије „лежи и у чињеници да се прозни опус једног тако важног писца, као што је Гроздана Олујић, систематично осветљава и кад су у питању њена романијерска остварења и кад је реч о њеним бајкама“, док Јован Делић истиче да ће се овом књигом променити поглед „на ауторску бајку, на њену природу и поетику, а посебно на српску ауторску бајку, на стваралаштво Гроздане Олујић у цјелини и на њен статус у српској књижевности и, посебно, на мјесто бајки Гроздане Олујић у контексту српске књижевности за дјецу и омладину“.

Зорана Опачић је, несумњиво, једна од водећих припадница млађе генерације књижевних критичара и херменеутичара, која је овим издањем оставила снажан печат и незаобилизан смер за сва наредна проучавања бајке Г. Олујић, потврђујући при том да је присталица и познавалац модерних теоријских тумачења (Женет, Тодоров, Бирд, Меј), али и других научно-стручних достигнућа из области естетике, филозофије, психологије, етнологије.

Друга књига Зоране Опачић *Наивна свест и фикција*, појавила се исте године када и *Поетика бајке Гроздане Олујић*, а, такође, односи се на проучавање књижевности за децу и младе. Критичарка у *Уводу* указује на измене у разумевању феномена детињства и књижевности која је намењена наивној свести, што изазива потребу да се у новим културолошким околностима и после одређеног времена поново позабавимо овим актуелним питањем и његовом перцепцијом.

Из тих разлога критичарка трага за успостављањем нове жанровске и стилске типологије, као и за поновним освртањем на поједина дела из литерарне традиције (Л. Милованов) и реконструкцијом њихове улоге и значаја. Истовремено, посебан акценат стављен је на карактеристике и домете савремених светских (М. Енде, К. Функе), али и домаћих аутора (С. Велмар Јанковић, М. Зупанц, Г. Тимотијевић, П. Теофиловић). Нов угао посматрања, такође, обухвата поједине појаве и феномене о писцима, односно делима, а које се разматрају са другачијег аспекта и комплементарне перспективе (*Савремено дете између визуелне културе и књижевности*). Реч је, заправо, о разноврсним и аналитички поузданим прилозима, насталим у току десетогодишњег периода (2001-2011) и груписаним у три идејно-тематска дела:

1. *Од традиционалног до модерног и натраг,*
2. *Школско дете и књига,*
3. *Везе српске и европске књижевности за децу и младе.*

Вешто синтетизујући књижевна и методичка истраживања о делима која се користе у настави српског језика и књижевности у основној школи, као и огледе о узајамним везама и преплитањима домаће и стране литературе за децу и младе (Д. Радовић и Е. Јонеско, Андерсен и Г. Олујић), ауторка ствара прилично широк и занимљив дијапазон компаративног проучавања. Из низа успешних и уједначених текстова, ипак, издвајају се: *Елементи ауторске бајке у делима српских писаца 21. века*, *Роман за младе као лектура у вишим разредима основне школе*, *Наслеђе Љубивоја Ришумовића у поезији савремених песника за децу*, *Одрастање у мултикултурним срединама у српској књижевности за децу и младе* и др.

Поред поменутих поетичких, компаратистичких и методичких радова, завршно поглавље доноси изванредан искорак у бављењу питањима интермедијалности, односно везе књижевног текста и кинематографије (визуелне културе). Ова двосмерна спрега указује, пре свега, на интеракцију књижевне уметности са визуелним уметностима, као типолошкој карактеристици савремене писане речи, али и

њеном потискивању. „Овим закључком затвара се разматрање односа наивне свести и фикције“ (стр. 7).

Целином књиге *Наивна свест и фикција* она потврђује високу стручну компетенцију која се доказује не само знањем књижевне материје него, такође, свешћу о њеном значају и књижевној традицији и способношћу ауторке да ту материју ваљано интерпретира. Поуздан научни инструментариј и вредносни суд, појмовно-методолошка прецизност и лични афинитети аутора одлике су не само појединих радова него и књиге у целини“ – истиче се у рецензији др Петра Пијановића.

Теорија и критеријуми естетског вредновања Зоране Опачић умногоме обогаћују и осавремењују нашу књижевнокритичку мисао о литератури за децу и младе, показујући да се ради о врсном znalцу и проучаваоцу који се подједнако успешно бави традиционалним и модерним, односно домаћим и страним писцима. Она уме да продре у дубинске слојеве писане речи и спозна њена основна значења, естетске вредности, језичко-стилску структуру и друге креативне елементе.

Ови есеји и студије претходно су објављивани у зборницима Учитељског факултета, у *Зборнику Матице српске за књижевност и језик*, часописима *Детињство* и *Иновације у настави*, као и у електронској форми, у оквиру сајта Антологија српске књижевности.

Милутин Ђуричковић

У ЧИКА-ЈОВИНОМ НАРУЧЈУ

Јован Јовановић Змај. *Мало једро. Избор из деље поезије*. Изабрао и предговор написао Јован Љуштановић. Говоре Вјера Мујовић и Бранислав Брстина. Београд, Службени гласник, 2011.

Звучне књиге су тек спорадично присутне у српском издаваштву намењеном деци, поготово када је реч о онима иза којих стоји озбиљан тим аутора и угледан издавач. *Мало једро*, избор из Змајеве поезије намењене деци, несумњиво је таква књига – озбиљно конципирана и добро реализована.

Сто двадесет Змајевих песама из Љуштановићевог избора садржи, с једне стране, најпознатије и најпопуларније Змајеве песме, оне које су од Змајевог времена до данас незаобилазни део одрастања у српској култури, али, поред њих, стоји и једнак број оних које сигурно не улазе у опште читалачко искуство. Ово спајање познатих песама, у привлачној глумачкој интерпретацији Бранимира Брстине, са онима које су мање познате, али не и мање вредне, један је од основних квалитета овог избора. Радост препознавања и радост откривања стапају се, подстичући пажњу и малог и одраслог слушаоца.

Основни принцип Љуштановићевог избора у целини јесте вредносни. Са пребогате Змајеве трпезе он бира најлепше песме, водећи притом рачуна и о неколико других критеријума, пре свега о старосном критеријуму и тематској обухватности. Песме се, сем тога, нижу према добро осмишљеном распореду који драматизује одрастање детета и његово сагледавање света: од ташунаљки, успаванки и „тепалица“, намењених малом детету и испеваних добрим делом његовим језиком, до оних које су на граници између песама за децу и песама за одрасле, попут *Песме о Максиму* или *Циганин хвали свога коња*.

Особеност Љуштановићевог избора јесте и широка тематска разуђеност одабраних песама, која осветљава особену обухватност Змајевог песничког космоса у чијем је центру дете. То дете је мало, окружено бригом, нежношћу, оно има мане и недостатке, послушно је и несташно, ведро и надурено, игра се, машта, расте, стално праћено топлином, али и васпитачким оком песника. То дете Змај сагледава у физичком, психолошком, интелектуалном и моралном развоју и подстиче тај развој. Приређивач не бежи ни од наглашено васпитних песама, али бира оне које увек имају и своју песничку логику. Јединство забаве и поуке прожима овај избор у целини, а оно јесте и једно од основних одлика Змајеве поезије.

У избору Јована Љуштановића и интерпретацији Бранимира Брстине, Змај се и данас открива као жив песник, подстицајан, забаван и богат различитим видовима сазнања. Иако се бави детињством по много чему различитом од одрастања модерног детета, постоји и низ подударана: игра, радозналост, хумор, породична топлина, дубоко интересовање за свет биља и животиња, живи су и данас.

Било би добро када би ова звучна књига одиста дошла до децје публице – до вртића, школе и куће, као део разоноде која се, када је о деци реч, најчешће сведе на гледање телевизије, цртаних филмова или бескрајне компјутерске игре и сате проведене на друштвеним мрежама.

Примерен избору поезије јесте и ауторов предговор насловљен *На Змај-Јовиним рукама*, који чита Вјера Мујовић, а истовремено је и штампан у пратећој књижици. Овај уводни есеј прилагођен је медију и лишен сложене научне апаратуре. Стилски и језички је дотеран, чист и једноставан, тако да га могу разумети слушаоци различитих узраста и искустава. Упркос једноставности, или баш због ње, овај текст је и значењски продубљен. Полазећи од метафоричког потенцијала малог света, оног „лепог круга“ који штити дете, Љуштановић подсећа на све начине на које Змај Јова заштитнички обгрљава децу у шареноликом свету своје поезије. Овај предговор може бити подстицајан и за оне који први пут улазе у свет Змајевог песништва и за њихове васпитаче и учитеље који им се поново враћају:

„Све се то укрцало у малу лађу децје песме. На тој лађици стоји Јован Јовановић Змај као катарка. Показује децу свету. Та деца су његово једро. Једро мало, али једино које овај свет води у будућност“ (Ј. Љуштановић, *На Змај-Јовиним рукама*, стр. 7).

На крају, штета је што издавач није уложио озбиљнији труд у шире медијско популарисање ове лепе звучне књиге.

Вера Ацић

У ЖИВОТИЊСКОМ ЦАРСТВУ

Драгана Даниловић, *Жирафа ми је рекла*, Народна библиотека
„Јован Поповић“, Кикинда, 2010.

Песме о животињама „на аутентичан начин захватају свет децињства, јер се ослањају на дубоку наклоност деце према животињама, као и на децињу склоност анимистичком мишљењу, у коме не само да се оживљава неживо него се и животиње антропоморфизују.“¹ Деца воле животиње и често се поистовећују са њима, те су песме о животињама погодне за увођење деце у свет одраслих. Песникиња Драгана Даниловић у збирци песама *Жирафа ми је рекла* успоставља комуникацију са најмлађим читаоцима уз помоћ овог жанра.

Прва песма *Жирафа ми је рекла*, у којој је пријатељство доминантан мотив (*Жирафа ми је рекла /Како је пријатеље стекла...*), узета је за наслов ове песничке збирке. Све песме носе поруку о правом, искреном пријатељству и љубави. Песмом *Свитац*, последњом у овој песничкој збирци, заокружује се ова тематска целина: *Када љубав жели /некоме да да, /додирне те /сјајним срцем, /ту је тајна сва. /И песму птица, /и љубав прву, /и детињства пој, /чува и носи, /чудесни свитац, /мали заштитник твој.*

Песмом *Лав* песникиња упознаје мале читаоце са краљем животињског царства: *Није прича, није бајка /није басна, није варка, /истина је једна права –/животињског царства краљ /може бити само лав.* Овај лав је „страшан“ попут Радовићевог: *А кад шета краљ лав, /увек страшан, увек прав, /поданике своје броји /и свако се њега боји,* међутим, песникиња на крају даје користан савет: *Ако хоћеш краљу лаве, /у краљевству да те славе, /храбри, часни да ти стоје, /онда немој да се боје. Поданике своје мази, /краљу драги, на њих пази /од страха се само пати, /ти то, лаве, мораиш знати.*

У песми *Зебра*, преовладава шаљиви тон, јер коњ, магарац и зебра, попут Змајевих пачића, сричу слова и уче бројеве: *С бројевима, већ, /они боље стоје, /научили мали ђаци /до десет да броје. (...) Ова мала дружина /споро учи слова, /шта ће бити с' њима /то је прича нова.*

Песникиња негује праве породичне вредности (*Ној*), истичући топлину родитељског дома *Лане* (*Умиљато лане /код оца се свило,*

¹ Љуштановић, Јован (2009). *Брисање лава*. Нови Сад: Дневник: 127.

/најтоплије увек /очево је крило.). Васпитна тенденција нарочито се уочава у песми *Лењивац*, која је испева у форми дијалога између мајке и детета. Мајка се обраћа детету са „Лењивче један!“, описујући му животињу (*излежава се у хладовини (...) у лењости се својој слади...*), док дете на крају увиђа да такво понашање није прихватљиво и мајци одговара да неће бити лењивац.

У песми *Веверица* ритам је у првом плану, што доприноси живости и ведрини израза, јер се кратким скакутавим ритмом опонаша веверичино скакутање: *Враголанка ова мала /свуда иде, свуда прође /брзо, живо, право, криво /да до куће своје дође*. Ова строфа може да се интерпретира и као загонетка, док одгонетке нема у стиховима, већ је илустрација у тој функцији. Исти поступак присутан је и у песми *Змија шарка*, у четвртој строфи: *Гуштери и жабе /ње се много боје, /као муња напада /она жртве своје*. Форму загонетке препознајемо и у песми *Нилски коњ*, у којој песникиња даје одгонетку у последњем стиху: *Незграпан и снажан, /прави се важан. /Категорије тешке, /ту спада, без грешке. (...) Знаш ли сада ко је он? /То је – нилски коњ*.

Песникиња Драгана Даниловић настојала је да се што више приближи малим читаоцима. Њен контакт са децом је непосредан и сигуран. Педагошки моменат у појединим песмама је у функцији васпитавања будућег нараштаја и понекад делује наметнуто, строго, са призвукотом придике, али некада је благ, топао и звучи као права, родитељска поука. Поред брижног, родитељског односа, у збирци песама *Жирафа ми је рекла* уочава се и другарски однос између песникиње и малог читаоца. Такав однос уочава се у песмама у којима су теме особине појединих животиња: *Када му је вруће, /тушира се сам, /а лети то ради /три пута на дан (Слон); Баш и нема неки стас, /храпав и брундав глас, /трунтав је и мало спор, /умиљати, меда мој (Меда); Разиграни делфин /скаче горе доле, /његова је кућа /велико, плаво море (Делфин); Загледан у своју /слику у води, /снен и заносан /тихо плови (Лабуд)*.

Илустратор је у свему песникињин помагач. Поред илустрације за сваку песму, књига садржи и карту света са стаништем свих животиња којима су песме посвећене. Тако се сврсисходност лепог у овој збирци потврђује и на фону едукације. И по техничкој опремљености, ова књига се убраја у боља, ређа издања.

Уз збирку песама, као поговор, налази се и текст под називом *Део за одрасле*, којим се јасно прави разлика од поетског дела, који је намењен најмлађим читаоцима и оног који је намењен одраслима као посредницима између деце и поетског текста.

Збирка песама *Жирафа ми је рекла* свакако ће обрадовати најмлађе читаоце. Она ће их развеселити и утицати да, поред људи заволе и свет који их окружује. Увериће се да и животиње из удаљених крајева могу да им буду пријатељи, и да су поезија и фантазија нераздвојни другови.

Тамара Грујић

КРЕАТИВНА ДРАМА У ВРТИЋУ

Емил Каменов, Сања Филиповић, *Мудрост чула, V део – Дечје драмско стваралаштво*, Драгон, Нови Сад, 2010.

Деца глуме од најранијег периода, опонашајући свет око себе. Дете најотвореније показује своја осећања и изражава своје мишљење глумећи неког другог, те је драматизација веома погодна метода, која детету даје слободу у испољавању своје личности. Она је такође погодна за богаћење дечјег речника и отклањање говорних неправилности, па би требало да буде заступљена током активности у вртићу. Драматизација текста је омиљена метода рада са децом предшколског узраста и подједнако је воле и деца и васпитачи. Књига *Мудрост чула*, са поднасловом *Дечје драмско стваралаштво*, обрађује тему драме у вртићу.

Како Емил Каменов и Сања Филиповић у предговору кажу, овај пети део едиције под заједничким називом *Мудрост чула*, посвећен је неговању дечјег драмског стваралаштва и комуникације. При том, велики значај придаје се драмском стваралаштву као специфичном стваралачком чину јединственом по томе што дете и као гледалац има могућност да буде непосредан учесник тог истог чина. За разумевање и доживљај који производи драмски текст, потребно је познавати специфичности позоришног језика и симболику изражавања. Уз помоћ књиге *Мудрост чула* разумевање и употреба готових драмских, као и адаптација прозних или поетских текстова, постаје веома приступачан начин рада.

Емил Каменов и Сања Филиповић потрудили су се да штиво буде разумљиво и да поседује велику практичну вредност. Игра је наглашена као водећа дечја активност, и као основа сваког даљег рада са децом, стога је логичан одабир области којом књига почиње, а то је *Симболичка игра као зачетак дечјег стваралаштва*. Као и свако наредно поглавље, и ово је пропраћено одговарајућим теоретским делом, којим нас аутори упућују у елементарне појмове из области драмског стваралаштва. Веома јасно су дефинисане карактеристике елемената драмске уметности, које дете до краја свог боравка у вртићу треба да заволи, разуме и користи. Структура књиге указује на то да је она замишљена као својеврсни приручник, намењен свима који се баве радом са децом. Кренувши од симболичке игре као основе драмског стваралаштва, аутори нас јасним градацијским поступком уводе у свет дечје књижевности, луткарства, сцене, и на крају филма, као синтезе свих уметности.

Посебну драгоценост представљају текстови које су аутори одабрали сматрајући их погодним за драматизацију, као и детаљна упутства за израду сценских лутака.

Преко симболичке игре, у коју аутори убрајају режисерске игре и игре са сижеом, улазимо у свет позоришта, који подразумева играње улога према текстовима из литературе. Ово је важан део књиге, с обзиром на то да се сада први пут помиње важност познавања основних карактеристика позоришта, организације, начина извођења представе и сл. Од момента када симболичке игре поприме тенденцију драмске озбиљности, улога васпитача као креатора сопствене праксе постаје наглашена. Руководећи се овим штивом, васпитач може веома интересантно да осмисли сопствене активности. Књига садржи део који указује на активности којима се деца уводе у драмско стваралаштво, па чак и примере неких активности. Један од таквих примера је игра *Пантомима*, чија реализација је могућа у више варијанти. Аутори као идеју за игру пантомиме дају тему: „Моје жеље“. Свако дете покрети-ма тела и изразима лица треба да представи оно што жели, а задатак остале деце је да погоде шта то њихов друг жели.

Подстицајна улога васпитача је у књизи јасно дефинисана. Као један од примарних подстицаја, Емил Каменов и Сања Филиповић издвајају подстицаје на маштање. Будући да су снови нешто што се често повезује са маштањем, аутори наводе успаванке као важан подстицај. То су текстови који треба да покрену дечје емоције, и зато треба да говоре о ономе што је деци важно. Одличан избор аутори су направили када су као пример за успаванку одабрали песму Пере Зупца *Успаванка за играчке*.

Пратећи ток књиге, уочићемо да је она замишљена као одређена врста практикума који нас никада не оставља у дилеми у вези са избором текстова погодних за драматизацију, која би прво требала да буде једноставна (да има ономотопејичан карактер), а затим да се врши припрема деце за сложеније драмске задатке како би деца на крају била у стању да самостално проналазе изражајна средства којима ће представити осећања и поступке одређених ликова. Књига обилује методичким упутствима и примерима за реализацију драмских активности.

Као књижевне текстове који погодују развоју драмског стваралаштва, аутори препоручују краће песмице за почетак драмског култивисања, а у неком каснијем периоду све књижевне текстове који могу да се прилагоде драмском извођењу. Ово поглавље, такође, обилује примерима текстова, поетским и прозним, како адаптираних тако и оних који су писани за сценско извођење. Неки од ових текстова су

много пута извођени, или на неки други начин обрађивани у вртићу, такав је текст песме Јована Јовановића Змаја *Пера као доктор*. Постоје и текстови који су заправо примери из праксе, и зато су посебно интересантни, као што је текст представе *Три лептира*, која је приказана на *Методичким данима* у Кикинди, а приредила га је васпитачица Илона Родич.

Као најмање истражену област позоришта и сцене уопште, аутори наводе луткарство које је, у ствари, настало на самом почетку развоја свих светских култура. Теоријски део поглавља о луткарском позоришту, хронолошки представља настанак и развој луткарског позоришта. Преко мита и легенде, кроз историјски развој и слику данашњице, коју карактерише савремено луткарство, аутори нас воде кроз постепени развој ове позоришне области. Посебна важност придаје се лутки као објекту децејег интересовања, јер је луткарска представа најпогоднија за децу предшколског узраста. Као карактеристика луткарске сцене наводи се хипербола, како у гесту, тако и у гласу. Употребом хиперболе постиже се упечатљивост и снажније деловање на гледаоце. Као пример за употребу хиперболе у луткарском позоришту, наводи се ситуација када једна лутка удари другу. Звук ударца мора да буде изразито јак (нпр. удрац у бубањ), да би се постигао задовољавајући ефекат.

Аутори ове књиге, децу у луткарском позоришту виде срећних и озарених лица, спремну да се радују и тугују са својим јунацима. Управо постојање такве интеракције између емоција, које се приказују на сцени и емоција публике, основа је позоришта уопште и његова права и исконска вредност. Васпитно-образовне вредности луткарског позоришта су од немерљивог значаја за развој деце предшколског узраста, првенствено због тога што дете уз помоћ лутке лакше и смелије изражава аспекте своје личности. Књига *Мудрост чула* недвосмислено указује на значајну васпитну функцију позоришта лутака, усмеравајући рад васпитача тако да он буде крајње ефикасан. Аутори констатују да, на жалост, драмске активности нису добиле заслужено место у васпитно-образовном раду, а то се посебно односи на школске наставне програме.

Као основни реквизит луткарског позоришта наводи се сценска лутка, која је дефинисана као опредмећена визија људског духа. Даље, следе упутства која указују на то да сценска лутка треба да буде једноставна у погледу конструкције и карактера, како би била што разумљивија малим гледаоцима, а затим нас аутори упознају са врстама сценских лутака, уз кратак опис сваке од њих. Што се избора сценске лутке тиче, аутори постављају јасне параметре којим би требао да се

руководи онај ко лутку прави. Лутка треба да буде сведена на симбол, док карактер треба да буде јасно и препознатљиво изражен. Оно о чему творац сценске лутке треба да води рачуна јесте осећај за меру, као и узраст деце којима је лутка намењена. Све остале особине лутке, као што су њена величина, или нека друга особина, окарактерисане су као неважне.

Креативној ноти читаве књиге посебно доприноси део који се односи на идеје за креацију сценских лутака. На тридесетак веома лепо осмишљених страна, аутори презентују низ идејних решења за креирање позоришних лутака, уз подробно објашњење самог поступка стварања лутке и потребних материјала и средстава за рад. Идеје су веома корисне и економичне, с обзиром на то да је материјал који је потребан углавном оно што свако има у кући. Креативном васпитачу можда ће ово бити подстицај за сопствене импровизације, али су и оне које су у књизи наведене веома занимљиве. Неке од креација су: лутке од папирне кесе, на штапу од чоје, на штапу од сунђера, лутке на штапу од пластичних флаша, од плуте, лопте, канапа...

Као важан фактор успешности луткарске представе издвојена је способност самог глумца да се саживи са лутком и оживи њен карактер. Све осим искреног саживљавања аниматора са лутком доводи до неуверљиве и неаутентичне представе. Као и свака друга вештина, и анимација је нешто што се вежбом усавршава, па се у сврху добре анимације препоручује играње импровизованим луткама, сенкама, рукавицама итд.

Анимација лутке дефинисана је као „давање душе“, односно оживљавање. Сценску лутку оживљава покрет који мора да буде стилизован и симболички наглашен. Иако аутори анимацију лутке гињоле сматрају много једноставнијом у односу на бунраку лутку или марионету, ипак у књизи дају објашњење за анимацију гињоле. Сваки од савета за успешну анимацију гињоле, представља заправо основне захтеве којих сваки аниматор треба да се држи. Упутства су дата јасно и на начин који је свакоме разумљив.

У делу књиге који говори о сценографији и осветљењу, као подразумеваном делу позоришног комада, указано је на важност техничких карактеристика сценографије која треба да буде функционална и одговарајућа у односу на радњу драмског дела. Дефинисане су техничке особине сцене као што је промер сценског отвора и висина позоришног паравана. Такође су понуђени практични савети, као на пример да аниматори током представе треба да обују меке патике, како се њихови кораци не би чули. Декор је дефинисан као важан елемент чиме се ствара амбијент у коме се радња одвија, а реквизити

као предмети којима се служе ликови на сцени. Јасним и једноставним дефиницијама аутори нас упознају са позоришном терминологијом чинећи је доступном и обичном читаоцу.

Још један веома важан елемент луткарске представе је музика, која се у луткарској игри користи на два начина: функционално се уграђује у радњу (лутке певају и плешу), или има улогу звучне кулисе (јавља се када треба нагласити радњу, расположење или атмосферу). Музика треба да се стапа са радњом и да представља њен логичан и неодвојив део. Она прати радњу, осмишљено и ефектно. Луткарска представа захтева углавном прозачну и скоковиту музику, а не тешке оркестрације. Склад између музике и покрета лутке је хармонија која је одлика добре луткарске представе. Свако одступање и нарушавање тог хармоничног односа довело би до стварања лоше представе.

Пошто су нас упознали са свим елементима луткарског позоришта, аутори у поглављу *Увођење деце у луткарски начин комуникарања*, дају практичне савете уз помоћ којих ће деца лако прихватити новине које овај позоришни жанр доноси. Пре свега, савети се односе на поступност и дозирање учешћа лутке у комуникацији са децом, затим, на одабир ликова које лутка представља (познати ликови из кратких прича), и на крају, на моделе драмске комуникације са којима васпитач треба да упозна децу. Као један од најчешће употребљаваних модела драмске комуникације наводе се луткарске импровизације васпитача, које такође треба да одликује поступност и одређена правилност развијања.

Васпитач мора да прати реакције деце, и да на основу њих укључује децу у импровизацију, стварајући тако повољну климу за интеракцију између деце и лутака. У поглављу *Луткарске импровизације васпитача*, налазе се одабрани текстови које аутори сматрају погодним за импровизације. То су првенствено успаванке (*Успаванка за девојчицу* – Никола Вујачић; *Успаванка* – Отон Жупанчић; *Тиха, тиха пјесма* – Григор Витез и *На граници света* – Душко Радовић), а затим следе прозни текстови који су захтевнији у погледу луткарске импровизације. Иако су аутори понудили текстове који су погодни за луткарску импровизацију, нису заборавили да напомену значај васпитача, сматрајући да су његово умеће и креативност одлучујући фактор успеха импровизације.

Избор текстова за луткарско позориште употпуњен је у истоименом поглављу. Осим одабраних текстова, у овом делу књиге могу се пронаћи и корисне смернице када текст за драматизацију бирају сами васпитачи. Корисно је знати да његов избор зависи од узраста деце којој је намењен, од естетских квалитета и самог садржаја текста. Процена

аутора је да је свако књижевно дело погодно за драмску адаптацију, али ипак као најпогодније штиво издвајају се бајке, захваљујући својој драматичности и утицају на развој дечјег самопоуздања. Ова књига у потпуности нас лишава предрасуда које се односе на немогућност адаптације поетских текстова за потребе луткарског позоришта. У ту сврху направљен је избор песама који је пропраћен својеврсним упутствима за адаптацију. Истоветан поступак поновљен је и када је реч о *драматизацији приче*. Корисни савети ни овога пута нису изостали, тако да је методички поступак драматизације приче веома конкретно анализиран и поткрепљен примерима.

После свих наведених теоријских разјашњења и практичних примера из области луткарског позоришта, следе упутства и савети како извршити припреме за луткарску представу, како припремити децу за праћење и доживљавање представе и који поступак треба спровести након представе. Овај део књиге подсећа на анализу једне припреме за реализацију активности у вртићу. Занимљива је и констатација да се након одгледане луткарске представе код деце често јави жеља за игром, која је имитација луткарског позоришта. Аутори наглашавају да овакве игре треба подстицати, јер су оне најбољи начин за развој стваралачке маште.

Позориште сенки и стоно позориште издвојени су као посебне позоришне области. Њихова сличност огледа се у једноставности извођења и економичности, јер не захтевају додатна материјална улагања у односу на реквизите које сваки вртић поседује. Терминолошко одређење упутства за постављање поменутих облика позоришне уметности, као и савети за успешност извођења представе, веома су јасно и конкретно дефинисани и поткрепљени примерима које сваки васпитач може да реализује у пракси.

Од великог значаја за рад васпитача је део у књизи који садржи текстове који су посебно намењени луткарском позоришту у вртићу. То је заправо антологија текстова коју сачињава четрнаест поетских и прозних текстова и две сценске минијатуре написане за ТВ серију *На слово, на слово*. У недостатку сопствених идеја онога ко ради са децом, ова антологија може да буде од велике користи.

Последње поглавље у књизи анализира филм као синоним за уметност нашег доба и његову употребу у дечјем вртићу. Ово је уједно и веома симболичан завршетак књиге, имајући у виду дефиницију филма по којој он представља синтезу свих уметности. Све оно о чему су аутори у књизи говорили на крају се слило у филм, који на гледаоца делује сликом, говором, музиком и покретом, односно међусобним прожимањем и допуњавањем наведених елемената. Филм, као

облик уметности у раду са децом предшколског узраста има веома важну улогу. Аутори сматрају да филм у детету покреће целовит и аутентичан доживљај који је у уској вези са његовим интелектом, емоционалношћу, стваралаштвом и личношћу уопште. Међутим, оно што треба поштовати приликом употребе овог модерног медијума у раду са децом, јесу критеријуми који одређују његову ваљаност и вредност. Будући да су деца склона томе да све што виде усвајају као модел за сопствено понашање, онда се према карактеристикама филма, који ће деца гледати, морамо веома критички односити. Ово поглавље садржи важну напомену која говори о томе да је разрађена читава методика за увођење деце у разумевање филма, које може бити успешно једино ако се деца са филмском уметношћу упознају постепено, корак по корак. Расправа о филму завршена је констатацијом да је најважније активирати децу после приказивања филма, јер филм треба да послужи као основа за стварање уметничких доживљаја и буђење позитивних емоција.

Ова књига веома је садржајан практикум намењен васпитачима и свима онима који се баве децом. Написана је јасним и веома разумљивим језиком, што је чини доступном сваком читаоцу. Богатство књиге огледа се у многобројним примерима текстова који су погодни за драмску адаптацију.

Овај својеврсни водич кроз свет драмске уметности може да послужи као инспирација инвентивним васпитачима. Аутори су се држали начела поступности у своме раду, не остављајући простора за дилему у вези са реализацијом неког садржаја. Корак по корак, од симболичке игре до филма, обрадили су дечје драмско стваралаштво на веома систематичан начин. Ово је књига коју би сваки васпитач требао да има у својој библиотеци.

Татјана Радаковић

НИЈЕ ЛАКО ДЕДА МРАЗУ
(Новогодишња представа)

У амфитеатру Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, 22. 12. 2011. године, поводом прославе Нове године, изведена је представа за децу *Није лако Деда Мразу*. Ову маштовиту музичко-сценску реализацију припремили су студенти прве, друге и треће године смера Струковни васпитач деце предшколског узраста, у оквиру ваннаставних активности у сарадњи са проф. Мирјаном Балаћ. Пажљиво одабраним песмама примереним предшколском узрасту, најављени су сви ликови из драматизације за коју је текст написала Радмила Томић, а адаптацију и проширење текста урадили су студенти спонтано у току рада вођени дијалогом и игром. Колико су били мотивисани и на ком нивоу је реализована ова представа, говоре у прилог озарена лица деце из публике, која су се спонтано прикључила студентима на сцени, овације од стране свих присутних из колектива, студената, деце и родитеља као и јасан позив публике на бис.

Поред одличне практичне примене свих, до тада стечених теоретских знања, из предмета Хор и оркестар, Вокално-инструментална настава и Методика музичког васпитања, студенти су покренули сопствене креативне потенцијале, енергију и машту ка остварењу будућег позива: успешног младог васпитача.

Лица:

Деда Мраз – Дарко Кокан
Баба Мразица – Маја Вулин
Зећ – Ивана Вујанов
Лисица – Зорана Рајић
Вук – Александар Кезија
Лав – Јована Рашков
Мајмун – Драгана Сремац
Птичица – Лаура Тешин

* mirjanabalac@gmail.com

Медвед – Лидија Орчик

Клавирска сарадња – Јелена Јовановић, Кристина Недељков
(песма Вук)

Хор школе (у улози наратора, студенти прве, друге и треће године смер: Струковни васпитач деце предшколског узраста ВШССОВ у Кикинди)

Наратор – Никола Милићевић

Хор скакуће и тражи своје место на сцени уз веселу грају. Чују се први тонови дечје песме *Зима, зима, е па шта је* уз клавирску пратњу и из далека допиру речи наратора... *у једној далекој земљи где је снег најдубљи, а лед најдебљи, весело улази у своју белу кућицу Деда Мраз, обраћајући се Баба Мразици...*

Деда Мраз: Поклони су спремни! Додај ми празничну одећу, драга, време је...

Баба Мразица: Поново би без мене да разносиш поклоне? Опет? Сви ће се радовати, па ћеш и ти бити радостан, док се ја овде смрзавам сама! Неће моћи, идем и ја са тобом!

Деда Мраз: Али, душо, ти знаш да деца МЕНЕ чекају! То нисам ја смислио!

Баба Мразица: Брига ме ко је шта смислио! Нећу да останем сама никад више. Нећу и тачка!

Деда Мраз: И нећеш бити сама. Ја ћу целим путем мислити на тебе. Донећу ти из сваког места по неку успомену и донећу ти хаљину белу, крзнену, дугу и звоно, па ћемо играти и певати, певати, тра, ла, ла...

(Хор пева песму *Тра, ла, ла...* док весели пар плеше на сцени)

Тра ла ла

Пиа Гостич



Тра-ла-ла-ла па-па- па, тра-ла-па, тра-ла-па, ско-чи а- мо, ско-чи та-мо, тра-ла-ла-ла па

2. Тра ла ла ла ла ла, тра ла ла, тра ла ла, играм се и певам радо, трала ла ла ла ла.

3. Тра ла ла ла ла ла, тра ла ла, тра ла ла, плеши, плеши, наоколо, трала ла ла ла ла.

Баба Мразица (одобровољена): Добро, добро, доста је, закаснићеш, хајде крени и срећан ти пут. И поздрави ми све малишане!

Деда Мраз: Хвала, остај ми здраво!

(Тек што се залетео и звончићи се разиграли, појави се зец)
Хор пева песму *Скочи зека*.

Скочи зека

Allegretto Непознати аутор

Ско - чи зе - ка хоп, хоп, хоп ср - це лу - па топ, топ, топ.

The musical notation is a single staff in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody consists of quarter and eighth notes, with some rests. The lyrics are written below the staff.

2. Њега зове хај, хај, хај, вук из шуме ху, ху, ху.
3. Страх га хвата ту, ту, ту кад пред њега скочи вук.
4. Језик плази ха, ха, ха појешће га, то се зна.

Зец: Велики, моћни, куда то журиш?

Деда Мраз: Деци журим дугоухи, носим им новогодишње пакетиће.

Зец: Ооо! А нама зечевима?

Деда Мраз: Растерујем ловце и злоћкасте звери!

Зец: Хвала, и то је нешто. У здрављу путуј!

(Зец одлази, хор пева песму *Стари медо*)

Стари медо

Moderato Бранко Ракијаш

Брун - да, гун - ђа, брун - да, гун - ђа здјелу гледа пуну меда! Ста - ри ме - до
би - стра гла - ва пра - зна здје - ла ме - до спа - ва.

The musical notation consists of two staves in 2/4 time, starting with a treble clef and a key signature of two flats (B-flat and E-flat). The melody is written on the first staff, and the lyrics are written below it. The second staff continues the melody.

2. Брунда, гунђа, брунда, гунђа здјелу гледа пуну меда!
3. А кад види такве ствари, радо плеше, медо стари.

(Усправи се медвед, поспан и љут)

Медвед: Кочи старче!

Деда Мраз: Не могу, журим ! Јелке су окићене, деца нестрпљиво...

Медвед (љутито га прекиде): Деца? Шта им то носиш? Крушке и мед?

Деда Мраз: Не, лутке, роботе...

Медвед: Ух, ал' су ти дарови!? Не бих ти узео ни да ме молиш!

Деда Мраз: Зар ти медо, не спаваш?

Медвед: Наравно да спавам! Али ти правиш такву буку да би се пробудила и успавана лепотица! И још ме питаш: Зар ти не спаваш!?

Деда Мраз: Извини, извини, журио сам, па ови прапорци јаче звоне. Врати се у пећину, спавај. Нека ти сан буде слadak, медо, здраво!

(Не одмаче ни три хладна брега, кад се пред њим створи лисица уз песму коју пева хор: Песма *Лисица*)

Лисица

Сантаблие Н. Мандић

Сви ми ка - жу да сам ја под - мукла и
лу - ка - ва. Та - ко ми - сле љу - дн сви,
та - ко ми - сли - те н ви. Сад кад ни - сам
За - што баш ја
кри - ва ја сре - ће не - мам,
о - пет сам на - стра - да - ла.
за - то ту - жну пе - сму пе - вам.

Лисица: О, црвени, лепи, јел' то код мене, болесне у госте долазиш?

Деда Мраз: Не, госпоја лијо. Идем да обрадујем девојчице и дечаке.

Лисица: Чиме, јел' кокошкама ?

Деда Мраз: Играчкама. И књигама о вуку и ловцу.

Лисица: Ловцу? Ако, ако, ја и онако журим!

(Још није стигао ни да заборави на лију, кад угледа вука који се приближава, док хор песмом најављује вука: *Ја сам вук, ја сам вук, најгладнији вук...*)

Вук



Ја сам вук, ја сам вук, нај-гла-дни-ји вук. Је-сте л' чули да сад ву-ци
ба-бе је-ду жи-ве? Волим бабе баш к'о деца чо-ко-ла-ду. Не знам шта ћу
без бабушке, не знам шта ћу. О ба - бо, мо-ја сла-тка ба - бо не могу да радим
не могу да спавам, на те мислим, само сањам те. О, ба - бо мо-ја сла-тка ба-бо што би'
те сла-тко сма - з'о.

Вук: Охо-хо! Шта је то? Каква си ти Црвенкапа са брадом и брковима?

Деда Мраз: Нисам ја никаква Црвенкапа. Ја сам Деда Мраз.

Вук: Ма, шта кажеш? А из које си ти приче, или шуме?

Деда Мраз: Из новогодишње.

Вук: И који је твој задатак?

Деда Мраз: Да обрадујем децу!

Вук: Ооо, који лик? И овај дедица мисли да треба да буде добрица, добричина? Тим џаком да обрадујеш децу? Шта си то стрпао у њега, да ми је знати?

Деда Мраз: Хоћеш да видиш? Ево, пушке...

Вук: (не сачекавши да чује „пластичне“): Не, не! Већ сам се задржао, деца су ми гладна, жена нервозна... одох ја.

(док вуку одлази чује се песма хора *Био једном један лав* и појављује се лав у пратњи мајмуна)

СТРАШАН ЛАВ

Moderato Музика: С. Барић
Текст: Д. Радовић

Хор: *mf*

Соло: *p*

„Ка - как лав?“

„Би - о јед - ном је - дан лав.“ „Стра - шан лав. На -

ро - гу - шен и љут сав.“ „Ох! Стра - шно, стра - шно!“

crescendo *Al* *Al*

„И - шо је на три но - ге, гле - да - о на три о - ка.“

mf *f*

И! „Ох! Стра - шно, стра - шно!“

слу - ша - о на три у - ва!“

mf *f*

„Не пи - тај - те шта је је - о.“

„А ух! Па то је стра - шно!“

Лав: (говори мајмуну): Хајде, хајде брже мало Перо, стигли смо га! (обраћа се Деда Мразу). Ти велики црвени, чујем делиш неке поклоне?

Деда Мраз: Да, али откуд ви овде?

Лав: Вест о твом путовању је стигла до Африке и до мене, краља свих животиња (поносно диже главу).

Мајмун: Мој краљ ниси! (скакуће и смеје се).

Лав: Ћути! Него, животиње целе Африке су ме послале, као свог краља, да им од тебе донесем понеки поклончић!

Мајмун: Није истина, није тачно!

Лав (мајмуну): Ћути кад ти кажем! (мајмун му се плези и руга).

Деда Мраз: Па ја имам поклоне само за децу!

Лав: Ја захтевам да мени, краљу свих животиња даш поклон....
ммммм..... може једно лепо парченце меса. И једна банана за мог саветника Перу!

Мајмун: То лаве!

Деда Мраз: Али ја немам меса међу поклонима!

Лав: Немаш!? И ти си ми неки Деда Мраз (погледа у мајмуна).
Идемо, Перо, ово нема смисла, да он мени, краљу свих животиња...

(из даљине се чује умилни цвркут птица)

Птичица: Ћију, ћи, ћију ћи, лепи чико где ћеш ти!?

Деда Мраз (уморно): Код малишана, то сви треба да знате!
Нова година је празник дечје радости!

Птичица: Радо-сти, радо-сти...пева-ћемо и ми сви!

Деда Мраз: И треба! И то најлепше песме!

Птичица: Песме су лепотице ко најлепше птичице

Или дечје игрице када хране птичице!

Деда Мраз (гунђа себи у браду): О, сви само запиткују и траже,
уме ли још ико да понуди нешто!?

(Деда Мраз седне да се одмори и тада дође Добра Вила, а хор пева *Новогодишњу песму*)

Новогодишња песма

П. Ступел

Музичка нотација са три линије. Кључев је Г-мажорски и 2/4 такт. Мелодија је једноставна и ритична. Текст песме је исписан испод нотације.

Па - ху - љи - це па - дај - те ме - ке и гу - сте, на ши - ро - ке
це - сте и ста - зи - це пу - сте, јер већ се бли - жи о - нај час кад кна - ма
доћ ће Де - да Мраз, јер Мраз. О-

Добра Вила: Зар је лако Деда Мразу,
 Да пронађе сваку стазу,
 Сваку кућу, свако дете,
 Из државе, са планете!?
 Деда Мразу није лако,
 Ал, ни то не уме свако.
 Кад проследи поклон вешто
 И ви неком дајте нешто.

(застаде, наслони свој штапић Деда Мразу на чело и отпева њему, тише...)

Нека ти је срећан пут
 Да не будеш никад љут,
 Ти нам свима срећу делиш
 Свако дете развеселиш.

Деда Мраз: Весео сам Добра Вило,
 Али би ми лакше било
 Да се нежност стално дели,
 То свак воли, то свак жели.

(звончићи зазвоне јаче и Деда Мраз угледа децу, па им се насмеши)

Деда Мраз: Драга дечице, како сте, да ли сте весели и насмејани током целе године? Шта сте ново научили у овој години, хоћете ми певати, рецитовати, плесати?

(деца из предшколске установе усхићено гледају у Деда Мраза и спремају се да певају новогодишње песме Деда Мразу). Хор пева песме:

Пахуљице Н. Вукомановић

Па - ху - љи - це бе - ле де - чи - цу ве - се - ле, ме - ке су и

сне - жне ка - о пер - је не - жне

Пред новогодишњом јелком Н. Вукомановић



Ка-ко нам је ле-па на-ша дра-га јел-ка, зве-зда-на и кра-сна сја-ји, бли-ста



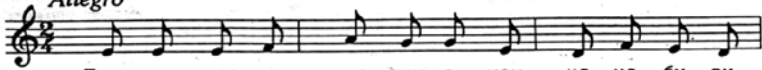
ја - сна. ја - сна.

СРЕЋНА НОВА ГОДИНА

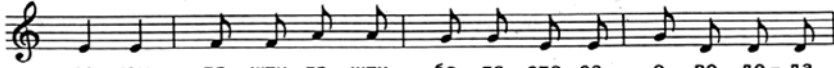
текст: Душан Радовић

музика: Срђан Барић

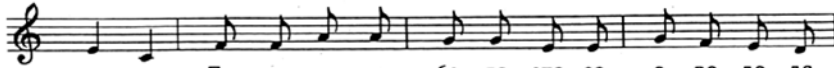
Allegro



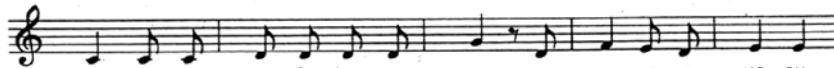
Треп-ти звез-да пла-вим о-ком на не-бу ви-



со-ком, пр-шти, пр-шти, бе-ла ста-за, е-во де-да



мра-за. Пр-шти, пр-шти бе-ла ста-за е-во де-да



мра-за. На шу-ба-ри му снег а и-ње у ко-си.



О-твор'-те му ши-ром вра-та, пок-ло-не вам но-си.



О-твор'-те му ши-ром вра-та пок-ло-не вам но-си.



1. глас(прво дете)

Ме-ни лут-ку бе-лу што у-ме да спа-ва,



2. глас(друго дете)

ме-ни пуш-ку пра-ву да у-би-јем ла-ва.



3. глас

4. глас

Ме-ни лоп-ту гу-ме-ну, ме-ни лук и стре-лу,



1.

3.

1.

ме-ни лут-ку, ме-ни лоп-ту, ме-ни лут-ку бе-лу.



хор

Сви-ма мно-го ра-дос-ти и-гре и пе-са-ма.



1.

2.

Срећ-на Но-ва го-ди-на и ва-ма и на-ма, на-ма.

Деда Мраз: Драга децо, ево, стижем,
Лед отапам, маглу дижем,
Ево ваших дарова,
Срећна Нова година!

(Деда Мраз дели поклоне деци. Добра Вила баца конфете и сви се радују, веселе и играју)

КРАЈ



Студенти као глумци и чланови хора у представи *Није лако Деда Мразу*

ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, З. (1991). *Музички буквар*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Вукомановић, Н. (1981). *Музичке игре*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Вукомановић, Н., Матић, Е. (1989). *Песма у вртићу, песма у школи*. Горњи Милановац: Дечје новине.
- Ђурковић-Пантелић, М. (1998). *Методика музичког вапитања деце предшколског узраста*. Шабац: ВШОВ у Шапцу.
- Јовановић, П. Опера за децу, *Црвенкапа*.
- Ракијаш, Б. (1963). *Пјесма и игра*. Школска књига: Загреб.
- Хиба, Н. (1973). *За наше најмлађе*. Књажевац: Нота.

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 премaши 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 VII, број 1.

Киkinда 2012.

Главни и одговорни уредник
др Тамара Грујић

Уредништво

Проф. др Милица Андевски (Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду), проф. др Радмила Живковић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Јелена Гајић (Факултет за туристички и хотелијерски менаџмент, Универзитет Сингидунум), доц. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент, Сремски Карловци, Алфа универзитет), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда), Драгана Стојановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Киkinда).

Уредништво из иностранства

Prof. dr Mihai Radan (Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mihaela Răducea (Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mitja Krajnčan (Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Marčela Batistić Zorec (Pedagoški fakultet, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Robi Kroflič (Filozofski fakultet, Odsek za pedagogiju i andragogiju, Univerzitet u Ljubljani, Slovenija), prof. dr Arjana Miljak (Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu, Hrvatska), dr Dejan Mihajlović (Institute of Tehnology Monterrey in Ciudad, Mexico), prof. dr Zoran Trpunec, dekan (Fakultet za menadžment resursa CKM, Sveučilište „Hercegovina“, Mostar, BiH), doc. dr Goran Sučić (Filozofski fakultet, Sveučilište u Splitu, Hrvatska), doc. dr Željko Požega (Ekonomski fakultet, Osijek, Hrvatska), prof. dr Vesna Bedeković, dekan (Visoka škola za menadžment i turizam, Virovitica, Hrvatska).

Издавач
Висока школа струковних студија за образовање васпитача у
Кикинди
Светосавска 57, 23300 Кикинда
vsov@businter.net
www.vaspitacka.edu.rs

За издавача
др Миланка Маљковић, директор

Превод
Тања Бркљач, мастер

Прелом текста
Сенка Влаховић Филипов

Лектура
Милош Паовић

Корице
Миомирка Меланк

Фотографија на корицама
Владимир Сретеновић

Штампа
„Гармонд“ Ново Милошево

Тираж
300 примерака

Зборник ВШССОВ излази два пута годишње.

Рецензенти:

проф. др Првослав Јанковић

проф. др Раденко Круљ

проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић

проф. др Миливој Ненин

проф. др Оливера Васић

доц. др Весна Марјановић

доц. др Јован Љуштановић

доц. др Предраг Јашовић

доц. др Ервин Варга

мр Милош Латиновић

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао Фонд за културу и физичку културу општине Кикинда

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . - 24 cm

Два пута годишње . - Наставак публикације : Зборник радова ВШОВ "Зора Крџалић Зага"

ISSN 2217-5725

COBISS.SR - ID 263951879



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кишини

ISSN 2217-5725