

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

2

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2012



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VII број 2.

Кикинда, 2012.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Лидија Мишкељин</i> ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО КУЛТУРНИ АРТЕФАКТ – ВРТИЋ ИЗ СОЦИО-КУЛТУРНЕ ПЕРСПЕКТИВЕ.....	11
<i>Мр Мирослава Којић, др Загорка Марков, др Борислав Самарџић</i> КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА СА ГЛЕДИШТА ИНДИВИДУАЛНОГ ОБРАЗОВНОГ ПЛАНА У КОНТЕКСТУ ИНКЛУЗИЈЕ.....	28
<i>Др Зоран Мијућ</i> ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА КОРЕКТИВНОГ ВЕЖБАЊА У ВРТИЋИМА И ШКОЛАМА.....	43
<i>Др Јасмина Арсенијевић</i> КУЛТУРНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА.....	56
<i>Др Мира Видаковић</i> ДРУШТВЕНА ОДГОВОРНОСТ ПРЕДУЗЕТНИКА.....	73
<i>Др Миланка Маљковић</i> УСЛОВИ ЗА СТВАРАЛАЧКО ЧИТАЊЕ.....	89
<i>Мр Биљана Јеремић</i> ИНТЕГРАТИВНИ ПРИСТУП У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ОКВИРУ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ.....	98
<i>Мр Бранко Прентовић</i> МИСАОНО-ЛОГИЧКЕ ОПЕРАЦИЈЕ И РАЗВИЈАЊЕ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА.....	114
<i>Мр Гордана Рацков</i> ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ РАЧУНАРА У МОТИВАЦИЈИ УЧЕНИКА.....	130
<i>Драгана Стојановић, мастер</i> ПОГЛЕДИ НА ТЕОРИЈУ ТОНАЛНИХ ОСНОВА МИОДРАГА ВАСИЉЕВИЋА СА ОСВРТОМ НА ЊЕНО МЕСТО У РАЗВОЈУ ЕТНОМУЗИКОЛОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА ЛЕСТВИЧНИХ СИСТЕМА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ МУЗИЦИ ЈУЖНОСЛОВЕН- СКИХ ПРОСТОРА – ШЕЗДЕСЕТ ГОДИНА КАСНИЈЕ.....	143
<i>Гордана Рогановић, проф.</i> ПРОСТОРНА ОРИЈЕНТАЦИЈА КРЕТАЊА У ИГРАМА СРБА СТАРОСЕДЕЛАЦА У ВОЈВОДИНИ (НА ПРИМЕРУ МАЛОГ И ВЕЛИКОГ КОЛА).....	153

ИСТРАЖИВАЊА

<i>Др Јожеф Кабок, Каролина Лендак Кабок, мастер</i> ФИНАНСИРАЊЕ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ СА АСПЕКТА СМАЊЕЊА БРОЈА УЧЕНИКА.....	169
<i>Мр Србислава Павлов</i> ОДНОС ОПРЕДЕЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА ЗА ПРОМЕНЕ И ПОЛОЖАЈА УЧЕНИКА У КУРИКУЛУМУ.....	181
<i>Мр Милош Латиновић</i> ПОЗОРИШТЕ У ШКОЛИ: ЕДУКАЦИЈА И КРЕАЦИЈА.....	192
<i>Слободан Балаћ, спец.</i> ПРИПРЕМА НАСТАВНИКА ЗА НАСТАВНИ ЧАС НАРОДНА ТРАДИЦИЈА (ЕЛАБОРАТ).....	206

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

<i>Мр Милорад Степанов</i> ДУБОКО ЦРНА THE PRINT CONECTION 2010. – ИЗЛОЖБА ИСТОРИЈСКОГ АРХИВА ИЗ ПАНЧЕВА У ГАЛЕРИЈИ НАРОДНОГ МУЗЕЈА У КИКИНДИ (ЈУЛ 2012).....	223
<i>Мр Милорад Степанов</i> ГОДИШЊА ИЗЛОЖБА У ГАЛЕРИЈИ ИЛИЈЕ М. КОЛАРЦА У БЕОГРАДУ 2012. (ЈУЛ – АВГУСТ, 2012).....	227
<i>Упутство за сараднике</i>	232

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Lidija Mišeljin, Ph. D.</i> KINDERGARTEN AS A CULTURAL ARTIFACT (KINDERGARTEN SEEN FROM THE SOCIAL-CULTURAL PERSPECTIVE).....	11
<i>Miroslava Kojić, M. A., Zagorka Markov, Ph. D., Borislav Samardžić, Ph. D.</i> COMPETENCIES OF TEACHERS IN RELATION TO INDIVIDUAL EDUCATIONAL PLAN IN THE CONTEXT OF INCLUSION.....	28
<i>Zoran Mijić, Ph. D.</i> ORGANIZING AND PERFORMING CORRECTIVE EXERCISE IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS.....	43
<i>Jasmina Arsenijević, Ph. D.</i> CULTURAL INTELLIGENCE – COMPETENCE FOR THE GLOBAL INFORMATION SOCIETY.....	56
<i>Mira Vidaković, Ph. D.</i> SOCIAL RESPONSIBILITIES OF ENTREPRENEURS.....	73
<i>Milanka Maljković, Ph. D.</i> PRECONDITIONS FOR CREATIVE READING.....	89
<i>Biljana Jeremić, M. A.</i> INTEGRATIVE AND INTERDISCIPLINARY APPROACH IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN IN THE DOMAIN OF MUSIC EDUCATION.....	98
<i>Branko Prentović, M. Sc.</i> REASONING AND LOGICAL OPERATIONS AND THE DEVELOPMENT OF BASIC MATHEMATICAL NOTIONS.....	114
<i>Gordana Rackov, M. Sc.</i> THE IMPORTANCE OF APPLYING PERSONAL COMPUTERS IN MOTIVATING PUPILS.....	130
<i>Dragana Stojanović, M. A.</i> VIEWS ON THE THEORY OF TONAL BASES OF MIODRAG VASILJEVIĆ WITH THE REVIEW OF ITS PLACE IN THE DEVELOPMENT OF ETHNO-MUSICOLOGICAL RESEARCH OF SCALE SYSTEMS IN THE TRADITIONAL MUSIC OF SOUTH SLAVIC AREA – SIXTY YEARS LATER.....	143
<i>Gordana Roganović, B. A.</i> SPATIAL ORIENTATION OF MOVEMENT IN DANCES OF NATIVE SERBS IN VOJVODINA (ON THE EXAMPLES OF SMALL AND LARGE KOLO).....	153

RESEARCH

<i>Jožef Kabok, Ph. D., Karolina Lendak Kabok, M. A.</i>	
THE DECREASE IN THE NUMBER OF PUPILS AS A FACTOR IN THE FINANCING OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA.....	169
<i>Srbislava Pavlov, M. Sc.</i>	
TEACHERS' COMMITMENT TO CHANGE IN RELATION TO THE POSITION PUPILS HOLD IN THE CURRICULUM.....	181
<i>Miloš Latinović, M. A.</i>	
THEATER IN SCHOOL: EDUCATION AND CREATION.....	192
<i>Slobodan Balać, Specialist</i>	
HOW TO PREPARE FOR A FOLK TRADITION CLASS (STUDY).....	206

REVIEWS AND ANALYSES

<i>Milorad Stepanov, M. A.</i>	
DEEP BLACK – THE PRINT CONNECTION 2010 – HISTORICAL ARCHIVES OF PANCEVO'S EXIBITION HELD IN THE GALLERY OF KIKINDA NATIONAL MUSEUM (JULY 2012).....	223
<i>Milorad Stepanov, M. A.</i>	
ANNUAL EXIBITIONAL IN THE ART GALLERY OF ILIJA M. KOLARAC IN BELGRADE, 2012 (JULY – AUGUST, 2012).....	227
<i>Instructions for submitting a journal</i>	232

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

ДЕЧЈИ ВРТИЋ КАО КУЛТУРНИ АРТЕФАКТ Вртић из социо-културне перспективе

САЖЕТАК: Иако постоје више од 160 година на овим просторима, предшколске установе – дечји вртићи још увек немају јасно дефинисану делатност. Сврставани су, у различитим периодима, у друге развијеније делатности – некад образовну, некад здравствену, а некад социјалну. У зависности од времена, од државног уређења друштва, владајућег друштвеног система, културе, традиције, богатства/сиромаштва и других постојећих ресурса, од утицаја/статуса поједин(а)ца у односу на друштво и државу, системи предшколског васпитања и образовања и, у оквиру њих, дечји вртићи се разликују кроз време, простор и друштвене заједнице у којима су настали и настају, креирајући идентитет вртића као друштвени и културни конструкт. Препознајући значај друштвеног контекста у идентификацији места и улоге вртића од стране појединаца једне заједнице, отвара се могућност демонстрирања значаја социо-културне теорије за разумевање дечјег вртића, као културног артефакта, преко разматрања друштвеног контекста (друштвена пракса и односи), културног контекста (креирање вредности, права и сета заједничких објеката) и дискурсног контекста (различите перспективе и форме изражавања). Управо из тих разлога у раду ћемо разматрати идентитет вртића кроз појединачне наративе, начине на који ти наративи оснажују и изграђују слику идентитета, као и начине на које креирамо слику о вртићу у односу на доминантан дискурс у контексту предшколског васпитања и образовања у Србији.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: дечји вртић, култура, дискурс, идентитет.

Увод

Дечји вртић, као институционални облик васпитања и образовања деце раног узраста, место је великих очекивања, па самим тим и великих разочарења. Свако друштво, државни апарат и бирократски механизам који га (п)окреће настоји да кроз вртић, као институцију за едукацију својих будућих грађана, реализује високе идеале напретка и благостања којима се такмичи у борби за власт. Друштво обезбеђује контекст где, с једне стране, државни апарат формира оквир за партиципацију: ко може да похађа вртић, како се организује васпитање и образовање у вртићу, на који начин вртић „опслужује“ друштво и,

* lidijamiskeljic@gmail.com

с друге, својом културом и традицијом имплицира вредности, норме и дискурс о институционалном васпитању и образовању детета раног узраста.

Социо-културна теорија људског развоја има значајан утицај на теорију и праксу васпитања и образовања деце раног узраста. Она развој сагледава као процес који се догађа индивидуи у контексту заједнице којој припада. Заснована на идејама Виготског о неодвојивости друштва и културе и њиховој улози посредника у креирању и разумевању значења која делимо у заједници, даље се развијала преко његових следбеника, наглашавајући, с једне стране, делатност (васпитање и образовање) која производи артефакте (дечје вртиће) иза којих стоје и у које су уграђени одређени системи активности који одређују положај припадника заједнице (дете, васпитач) кроз праксу васпитања и образовања деце раног узраста (Енгештром [Engeström], 1987). С друге стране, Рогофова (Roggof, 1990, 2003) полазећи од Виготских аспеката утицаја на развој и учење (интерперсонални и интраперсонални), уводи трећи као ништа мање битан: културно-институционални. По њој, ова три аспекта заједно конституишу искуство и идентитет и ниједан се не може изучавати одвојено. Сагледавање интерперсоналних односа не би било могуће без информација о контексту у коме се они дешавају – дечји вртић, као и процеса унутар индивидуе који се формирају на основу искуства које има као припадник заједнице – деца, васпитачи (Roggof, 2003). Тако социо-културно-историјска перспектива ставља у фокус праксу и културне артефакте, у контексту овог рада дечји вртић, као равноправне чланове који кроз заједничку партиципацију учествују у креирању идентитета вртића и његово позиционирање у пракси васпитања и образовања деце раног узраста.

Такође, значајна за овај рад представља и реченица Брунера (Bruner) „значења која имамо у глави имају своје корене у култури и чине основу за културну размену“ (Брунер, 2000), указујући на значајност разматрања културног контекста и наратива који у оквиру њега настају. Његову главну идеју да култура обликује ум, осигурава оруђе којим конструишемо сопствене светове и развијамо само-концепцију и на тај начин сазнајемо сопствене властите способности, као и претходне две теорије Рогофове и Енгештрома, пробаћемо у овом раду да развијемо кроз сагледавање утицаја друштвеног и културног контекста и, у оквиру њих присутних дискурса, на конструисање идентитета дечјег вртића, преко назива и функција који су му додељивани кроз историју.

1. Друштвени контекст и идентитет вртића

Процес васпитања и образовања који се дешава у дечјем вртићу немогуће је одвојити од друштвеног контекста. Дечји вртић представља облик друштвене организације, унутар кога се развијају различите друштвене улоге и идентитети, појављују различити друштвени облици, ритуали и друге форме понашања. Он није само место где се дешава трансмисија знања јер, повезан са другим друштвеним институцијама, рефлектује укупну друштвену популацију, улоге и идентитете који су присутни у друштву.

Дечји вртић увек са собом носи друштвене импликације и конвенције. Он нам много говори о улози и позицији коју дајемо детету и о томе какву представу имамо о демократији, државном благостању и друштву уопште. За дечји вртић то носи велику симболичку важност. Он је потврда о томе како ми, као одрасли, разумемо детињство и његову везу са државом, економијом, грађанским друштвом, културом и приватним сектором.

Да бисмо разумели дечји вртић, његову улогу и значење у друштву, треба да га посматрамо као мрежу узајамно испреплетених односа који утичу на социо-културни контекст, али у исто време и да сагледамо утицај социо-културног контекста на друштвену улогу и идентитет вртића. Односно, ако употребимо речник Енгештрома, „чланови једног система активности трансформишу дељене објекте да би произвели индивидуална и дељења очекивања, научили да решавају проблеме који ометају њихове активности, трансформишу постојећу праксу и развијају нову као подршку за одржавањем система активности“ (Engeström, 1987). Другим речима, разумевање начина на које средина утиче на активност својих припадника унутар институција, као што је дечји вртић, веома је важно јер нас води до разумевања начина како заједничке перцепције међу припадницима једног друштва/културе делују и утичу једни на друге и на тај начин чине и граде целину. То својство целине система (Capra, 1998) може да нам помогне да сагледамо дечји вртић као мрежу процеса стварања идентитета у којој је функција сваке компоненте (друштво, култура, дискурс) да учествује у стварању и/или трансформацији других компоненти мреже (вртић, дете, васпитач). Да бисмо то разумели морамо да сагледамо и разумемо контекст у коме се те међусобне интеракције дешавају. Контекст води порекло од латинске речи *contexere* што значи придружити се и *texere* у значењу исткати, ткати и има више значења: околности, окружење, активности, ситуација, догађај, смисао, садржина једног акта у целини (Вујаклија, 1992). Консти-

туисан је од међусобно утканих људских активности, укључујући материјале, идеале, инструментална оруђа, психолошка оруђа – правила, регулативе, управљање, партиципација. Динамички однос између ових елемената чини контекст – културно-историјско-друштвени простор дефинисан сетом заједничких објеката – дечји вртићи – који спајају чланове заједнице и обезбеђују дирекцију за централну активност која је посредована праксом – васпитањем и образовањем деце раног узраста.

Узимајући у обзир све до сада речено можемо да кажемо да дечји вртић, као облик институционалног васпитања и образовања деце раног узраста, представља друштвени конструкт. Питање његове улоге и сврхе дефинише се кроз оно што друштво, као заједница људских агената, искреира и договори. Ове конструкције настају у односу на доминантна схватања о детету раног узраста, с једне стране, а преко назива које дајемо утичу и одређују идентитет вртића. Тако вртић, као структурни облик, представља специфичну структуру (артефакт) насталу као одговор на аутентични друштвени и културни сплет историјских догађаја везаних за бригу, васпитање и образовање деце раног узраста.

1.1. Идеја вртића – вртић некад и сад

Да бисмо могли да разумемо идеју дечјег вртића као места у коме се догађа васпитање и образовање деце раног узраста, морамо захватити проблематику односа према деци уопште у последња три века; проблематику друштвене бриге о деци и појаву институционализованог облика васпитања и образовања општег и обавезног карактера.

Филозофија васпитања и образовања и из ње (про)изведени васпитни поступци зависили су, и још увек зависе, од поимања детета и детињства кроз историју. Детињство, како објашњава Филип Аријес, није одувек постојало. Оно је творевина, друштвена категорија новије историје које се увек наново генерише из социјалног и културног склопа кроз процес друштвеног и културног развоја. На пример, реч *childhood* (детињство) у значењу у коме се данас користи, Енглези нису користили све до дванаестог века, јер се нису препознали у њој и идентификовали *са* њом (Аријес, 1989).

Појава детињства везана је за новији век и конструкт је нових односа у друштву и породици. Идеја о детињству јавља се и развија од 13. до 17. века у неким вишим слојевима друштва, где је дете почело да се посматра као извор забаве. Оно је почело да се посматра као наивно, нежно, једноставно, чисто. У тим слојевима, дадиље и старија

деца превасходно су водили рачуна о детету, па тек онда остали чланови породице (Аријес, 1989).

Прве обавезне школе јављају се на почетку индустријске ере, када су деца почела да буду третирана као посебна бића. То су бића која тек треба примити у свет одраслих и будући да се свет одраслих почео одвијати ван породице, те прве школе имале су социјално-заштитну функцију. Децу је, наиме, док родитељи раде, требало склонити у релативно безбедне „резервате“, да би одрасли могли неометано да обављају своје животне и производне делатности. Међутим, та потреба да се детињство продужи и одложи, изискивала је да се деца као посебна групација, сместе у школу која постаје место њиховог живљења (Аријес, 1989).

Захваљујући новом доживљају детињства, који је карактеристичан за касни 18. век, и погледи на васпитање се мењају (Требејшанин, 1991). Оно постаје свестан, планиран, намеран процес. Према том новом схватању, децу не треба само сачувати, него и „тренирати“. Детињство се посматра са позиција афективног (дете – мало слатко створење које служи за забаву) и моралног развоја (детету је потребно да се васпитава и морално изгради).

Први облик институционалног васпитања и образовања деце раног узраста, са дефинисаним садржајима и методама, јесте материнска школа Јана Амоса Коменског, по коме васпитање треба спроводити у складу са спољном природом, док је морално васпитање, заснивано на религиозном схватању, најважније (Жлебник, 1965). Како је свој однос према деци Коменски извлачио из развојне перспективе – деца су оно што могу постати (што је веома блиско теорији Виготског о зони наредног и будућег развоја), тако је и одредио улогу материнске школе у постављању темеља физичког, моралног и умног васпитања деце. Значај саме идеје огледа се у схватању човека, а самим тим и детета, као друштвеног бића, а школе као места где се учи све што се односи и тиче човека. Назив материнска указује на значај породичног васпитања, с једне стране, и учења на матерњем језику, с друге, што представља велики преокрет у односу на дотадашњу друштвену праксу, јер се васпитање и образовање одвијало на латинском језику при црквеним школама, одвојено од породице и без уважавања значаја породице.

Назив материнска школа *ecoles maternelles* и данас је присутан и најзаступљенији облик друштвеног васпитања и образовања деце раног узраста у Француској. Његова функција трансформисала се са збрињавања сиромашне деце, којој је потребно васпитање и развијање социјалних вештина, у места која су део целокупног образовног

система, у којима сва деца од три до пет година имају право на васпитање и образовање (укључујући и сиромашне, децу са сметњама у развоју).

Како запосленост родитеља расте, нарочито током 18. и 19. века, тако вртић поприма значај на другом пољу важности: да обезбеди бригу за децу чији родитељи раде. Ту се јавља једна веома присутна контрадикторност између конструкта мајчинства, који указује на важност и значај мајчинске бриге као најважније за период раног детињства, и економске реалности у којој се повећава број мајки које нису у могућности да обезбеде такву врсту заштите и бриге. Током овог периода дешавају се и многе друге друштвене промене које су утицале како на концепцију детињства, тако и на изграђивање идентитета вртића. Долази до развоја медицине и самим тим се већа пажња поклања хигијени и побољшању услова за живот, почиње да се увиђа опасност и штетност дечјег рада на развој детета, те тако елементарни поступци везани за бригу о физичком здрављу деце постају веома значајни, појављује се и социјално-заштитни аспект друштвеног васпитања, као резултат индустријског развоја. Тако вртић добија нови концепт, одвајајући бригу о деци од васпитања и образовања деце раног узраста.

Оснивају се установе за бригу о деци намењене нижим слојевима друштва. Сам назив *childcare* (енг. чувати дете, чувалиште) указује да је основна намена ове установе брига о детету док је мајка на послу. Иако су настали као „чувалишта“ за децу сиромашних родитеља, ова улога вртића се задржала до данашњих дана, проширујући своје услуге на све запослене родитеље са основном наменом збрињавања и чувања деце. Називи варирају од земље до земље (*day care, child care, baby care, nursery*), али у основи имају исту функцију: да обезбеде замену за породично васпитање и мајчинску бригу, колико је то могуће, и социјалу заштиту. Ово се препознаје кроз индивидуализоване форме бриге (*baby care, in home care, baby service*), или кроз организацију дечјег вртића (*day care, nursery*) и структурирања односа између деце и васпитача, са нагласком на значај посвећености деци и потреби за блиским контактом између њих. Преко имена која су му дата, и функције коју има у складу са тим, идентитет дечјег вртића се гради и разуме као средство социјалне интервенције способно да заштити друштво од ефеката моћи, неједнакости, несигурности, маргинализације. Или, како Дахлбергова (*Dahlberg*) истиче „дечји вртић гради свој идентитет на конструкцији детета као слабог и зависног, детета са дефицитом или детета под ризиком коме је потребна заштита“ (*Dahlberg, 2005*).

У исто време када се отварају „чувалишта“ (child care) оснивају се и прве дечје школе (infant school). Прву „дечју школу“ (infant school) основао је Роберт Овен, која има васпитно-образовну намену – да обезбеди васпитање и образовање деце раног узраста, „јер тада дете још не поседује ништа од чега би се морало одвицати“ (Жлебник, 1965). Друштвену условљеност изнетог конструкта *infant school* и схватања детета покушаћемо да образложимо преко речи које су уграђене у именовање места где се дешава васпитање и образовање. У латинском језику изрази дете и детињство имају изразито друштвено-културно-психолошку позадину. Дете је *in fans* биће које не говори, а детињство *in fantia* или неречитост. *Infans* је биће које само о себи не може ништа да каже, а дете је *непризнато* као пуноправни члан друштва (Томановић, 2004), те је самим тим незрело, неразумно, неспособно, тако да је нужно дејство васпитне средине и околности да би се изградио карактер, који настаје у процесу васпитања и образовања. Овенов назив је и данас присутан у именовању вртића у Енглеској (infant school, nursery school) са основном компензаторном функцијом: да деци сиромашних породица надокнади недостатак који њихове породице нису биле у стању да им пруже у области васпитања и образовања, с једне стране, и као додатак школском систему, с друге. Ови вртићи личили су на данашњи модерни појам целодневног облика рада вртића (day care), а сам вртић посматран је као комбинација неге и образовања, и припремање за касније школско учење, што се задржало и до данас (Пешић, 2000).

Конструкција детета као некога ко репродукује знање, идентитет и културу доводи до широко прихваћене и данас веома присутне конструкције вртића као места где се попуњава „празнина“ малог детета, као произвођача стандардизованог и унапред детерминисаног детета и места где се идеја о значају мајчинске бриге за развој детета преноси на развијање васпитних поступака и односа васпитача према деци. Нема сумње да су постојање потребе за збрињавањем мале деце за време радних обавеза њихових родитеља, пре свега мајке, затим постојање потребе за пружањем помоћи породици у остваривању њене репродуктивне, заштитне, емоционалне, социјализаторске, васпитне и економске функције, основни разлози настанка, развијања и трајања дечјих вртића.

Назив дечји вртић уводе Фридрих Фребел оснивајући *kindergarten* (дечји врт) и Марија Монтесори *Casa del Bambini* (Дечја кућа). Фребел и Монтесоријева, преко назива којима именују место васпитања и образовања деце раног узраста, указују да дете посматрају

из сасвим другачије перспективе. У средишту васпитно-образовног поступка је дете, а циљ је остварење свих његових потенцијала као независне и одговорне особе. На тај начин вртић је детерминисан као деčја животна средина која им помаже и омогућава несметан прелазак у животну средину одраслих; уређен врт или дом у коме се мала деца играју заштићена од спољашњег света и у коме могу остати док не постану јака и довољно паметна да тај свет савладају (James and Prout, 2005).

Повећање броја деçјих вртића (нарочито након Другог светског рата) условљено је политичким и економским променама које доводе до оснивања великих корпорација и којима је потребан одређен број жена и мушкараца у „најбољим“ радним годинама (између 25 и 40), са свим неопходним вештинама потребним за радно место и спремношћу да раде флексибилно и интензивно. У овом сценарију деçји вртић удружује своје функције: осигурава снабдевање тржишта радном снагом обезбеђујући бригу за децу, али и нуди разноврсне програме васпитања и образовања деце раног узраста. Интегрише се у националне образовне системе, добија своје националне програме и све се више утапа у сложенији конструкт предшколско васпитање и из њега изведен предшколска установа, у коме он постаје само један састави део, са доминантном институционализацијом детета и развијеним системом друштвене бриге о деци. Следећи пример чланка у електронском часопису *Бизнис и финансије* управо даје илустрацију овога:

„Међуљудски односи на послу: Рецепт за срећну фирму...“

Према једном глобалном испитивању, компанија Гугл (Google) је недавно проглашена за најпожељнијег послодавца и нашла се на првом месту листе коју је формирао часопис *Фортуне*. У чему је њихова тајна? Не само у високим платама, које и нису међу највећим у окружењу, већ у стварању таквог амбијента у самој фирми да запослени малтене и не желе да иду кући. Гуглплекс (Googleplex – комплекс у којем је седиште фирме) поседује између осталог деçји вртић, финтес клуб, куглану, спа центар, па чак и лекарску амбуланту. Ту су још и терени за одбојку и фудбал, играоница са видео игрицама, вештачка стена за слободне пењаче, сала за стони тенис, фризерски салон, неколико снек барова... У ствари, пословни простор једног од најбољих светских претраживача више подсећа на забавни парк.“ (www.bifonline.rs).

Идеја и концепција „друштвеног васпитања мале деце“ претвара институционално у друштвено васпитање, што подразумева промену базичне функције и структуре деçјег вртића: уместо „замене и допуне“

породичном васпитању базиране на потрошачком односу, дечји вртић треба да буде прилика за упражњавање родитељске функције на друштвеном плану и место заједничког живљења и равноправног одлучивања деце и одраслих (Марјановић, 1987). Но, да ли је баш тако? Свака земља развија институције за негу и васпитање и образовање деце раног узраста на различите начине, у зависности од друштвеног и културног контекста. На пример, у нордијским земљама (Финска и Норвешка), којима је заједничка карактеристика да оба родитеља раде, брига и образовање деце раног узраста је подржана од стране државе, док је заједница, у сарадњи са родитељима, одговорна за бригу и васпитање деце до пете године. У Британији, брига и васпитање и образовање деце раног узраста личи на неку врсту мешане економије: подстиче се развој државних вртића у полудневном трајању који су доступни свој деци од три и четири године, али се веома подржава и развој приватних вртића. Италија је препознала значај васпитања и образовања деце раног узраста, те је поред веома присутних црквених вртића, указала на значај предшколских установа као прве степеннице у образовном систему. Око 95 % деце од пет година и између 70 % и 90% четворогодишњака, у зависности од региона, похађа неки од облика предшколског васпитања. Од 1968. године деца у Италији имају законско право на предшколско васпитање и образовање. Предшколско васпитање и образовање је препознато као прва важна фаза образовног система у Италији.

2. Друштво, идентитет и културно наслеђе

Постмодернистичка кретања у науци и теорији су са сменом парадигме (Сарга, 1998) донела и појаву културализма и психолошко-културалног приступа образовању, који полазе од поставке да се ум конституише и озбиљује кроз служење људском културом (Брунер, 2000). Као што не можемо појединца разумети без узимања у обзир његових биолошких потенцијала, тако га не можемо разумети ни изван његове аутентичне културе. Култура није додатак, већ део људског ума, а такође и снажан фактор образовног процеса (Брунер, 2000). Тако, једна од главних поставки културализма, према Брунеру, јесте да „образовање није острво, него део континента културе“ (Брунер, 2000). Пресудна улога културе у развоју човека изражена је и кроз теорију о културно-историјском развоју човека Лава Виготског, која се заснива на тези о културно посредованом развоју детета кроз однос и интеракцију са одраслим, где су све више психичке функције интериоризовани социјални односи и чине основу социјалне структуре личности (Виготски, 1986).

Дечји вртићи функционишу у оквиру специфичног друштвено, политичког и културног контекста у коме власти/доносиоци одлука имају исказане захтеве о васпитању и образовању деце раног узраста који су експлицирани у законским и програмским документима. У овом домену култура игра критичну улогу, јер начин на који се мисли о детету и разуме дете директно утиче на начин осмишљавања и именовања дечјег вртића, како Брунер истиче „начин на који осмишљавамо образовање је у функцији нашег доживљаја одређене културе и њезиних циљева и јавних тајни (...) јер је школовање само мали дио тога како култура уводи младеж у тајне својих канона“ (Брунер, 2000).

Културна трансмисија одвија се у директним сусретима деце и одраслих, она уче од оних са којима се налазе у односу интеракције на начин који је одређен друштвеним идентитетом према коме се усмеравају. Друштвени идентитети су ситуацијски препознатљиви у институцији која је намењена васпитању и образовању деце раног узраста – дечјем вртићу, који одражава структуру и захтеве заједнице у којој се налази.

Преовлађујући дискурс и структурне карактеристике у дечјим вртићима Србије подржавају идеју да предшколско васпитање и образовање подразумева и укључује у себе културну праксу, која је укореењена у веровањима, очекивањима, традицији и односима међу члановима заједнице. У организацији као што је дечји вртић, културна пракса је институционализована кроз предвиђања, нормативе и структуру. Друштвене, регионалне и субкултурне разлике у Србији, историјско наслеђе, традиција и културни системи рефлектују се и на плану институционалног васпитања и образовања деце раног узраста.

Први дечји вртић, под називом забавиште, на овим просторима основан је 1843. године у Суботици (свега неколико година након Фребелов вртића у Немачкој), на захтев трговца Мака Ђерђа, а функционисао је као полуприватан. У том периоду разликују се две врсте установа: 1) забавиште или дадиљиште при основној школи и 2) чувалиште или завод за чување мале деце. И једна и друга врста установа осниване су због чувања мале деце запослених родитеља, што значи да су те установе имале превасходно социјалну функцију. У раду с децом посебно је истицана васпитно-образовна функција, нарочито у установама које су биле везане за школе – забавиштима и у којима је радио учитељски кадар. Био је прописан и Програм рада у забавишту (1899) на основу Закона о народним школама из 1898. године који се заснивао на концепцијама Фридриха Фребела и Марије Монтесори (Гавриловић, 1998). Овај програм утврдио је задатке забавишта и

принципе, садржаје и методе рада – дефинисао је делатност забавишта: „Забавишту је поглавити задатак да одржавањем срдачне благости и родитељске нежности попуни и потпуно изведе прелаз из домаћег живота и васпитања у школски и да забавом поступно упућује децу на рад, ред, послушност и све што је добро“ (Гавриловић, 1998). Тај програм рада потенцирао је и улогу и задатке забавиље: „забавиље“ су особе са завршеном девојачком школом и посебним курсом за забавиље. Њихов задатак је био да „забавом поучавају и васпитавају децу, мушку и женску, у узрасту од навршене 5. до 7. године и да их припремају за учење у основној школи“ (Гавриловић, 1998). Закон о народним школама из 1904. године није битније променио решења за забавишта из претходног закона. Поред забавишта, у Србији се у том периоду оснивају и обданишта, која су имала превасходно социјалну функцију, јер су примала децу сиромашних родитеља од две до 16 година старости. Основна функција забавишта не одступа од одређења и позиционирања вртића у другим земљама тог историјског раздобља. Огледа се у попуњавању и потпуном извођењу прелаза из породичног живота и васпитања у школски, док се успешност мери кроз ред, чистоћу, здравље, веселост и уљудност деце.

Овакво именовање вртића – забавиште и васпитача – забавиља, говори о томе да се дете доживљавало као извор забаве; мало, слатко и забавно створење, готово играчка за одрасле; невино биће чију безазленост треба чувати. Из тако развијеног значења и схватања нејакости детета произилази морална одговорност забавиље да га морално васпитава и припрема за школу и школски живот. Вртићи су, стога, место и извор забаве.

Почетак 20. века карактерише увођење новог облика институционалног образовања деце раног узраста – обданишта. Обданишта су обезбеђивала деци сиромашних родитеља и родитеља радника, узраста од треће, изузетно друге године живота па до завршене основне школе, заштиту, васпитање, помоћ у учењу и вршењу домаћих задатака за школу и потребну храну. Обданишта су била социјално-васпитне установе које су обезбеђивале негу и васпитање. Од 1940. године мења се назив особе која ради са децом раног узраста преко дефинисања њиховог професионалног образовања: „циљ образовања забавиља је да се кандикаткиње оспособе да могу као стручне васпитачице радити у забавиштима, обдаништима, дечијим домовима и другим дечијим установама“ (Гавриловић, 1998).

Законом о дечијим вртићима из 1957. године дотадашња подела на забавишта и обданишта престала је да постоји, а њихов рад је настављен под називом „дечији вртићи“, са нагласком на збрињавање

деце као одговор друштва на растуће потребе породица с децом за друштвеном помоћи у подизању и васпитању деце. Од конституисања система дечје заштите 1974. године, дечји вртић прераста у предшколске установе као основни институционални део којем се посвећује велика пажња и осигурава развој примерен потребама породица и деце, док се предшколско васпитање и образовање дефинише као део јединственог система васпитања и образовања које заједно са породичним васпитањем чини јединствену целину, кроз основну делатност: исхрана, васпитање и образовање, старање о заштити здравља и организовање одмора и рекреације деце (Пешић, 2000). Промене прописа које су уследиле до 1992. године (Закон о дечјим вртићима из 1957. и 1965., Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу из 1967. и 1972., Закон о предшколском васпитању и образовању из 1974., Закон о друштвеној бризи о деци из 1987, 1990. и 1992. и Закон о предшколском васпитању и образовању из 2010.) нису измениле статус ових установа. У дефинисању делатности предшколских установа пошло се од тога да оне задовољавају потребе родитеља за збрињавањем деце док су они на послу, обезбеђују одговарајуће превентивно-здравствене и санитарно-хигијенске услове боравка деце, а одговарајућим психолошко-педагошким садржајима, поступцима и методама задовољавају развојне потребе деце и остварују процес васпитања и образовања. Економски и политичко-идеолошки фактори утицали су да се васпитање и образовање деце раног узраста готово изједначи са целодневним боравком детета (day care) у дечјем вртићу (Пешић, 2000). Полудневни васпитни облици, проистекли једним делом из васпитне функције забавишта, данас су присутни само у години пред полазак у школу – припремни предшколски програм – и самим називом наглашавају изражену улогу детета као „чекача у животној чекаоници“ (James, Prout, 2005). Идеја Фребеловог дечјег вртића (забавишта) где се дете посматрало као млада биљка, а одрасли као вртлар који брине о његовом расту и развоју, под снажним утицајем западне културе и доминантне развојне психологије, прераста у установу чији се идентитет формира у односу на развојно примерену праксу. Концептуализован као фиксни ентитет, централно регулисан и одређен од стране оних који „знају боље“ (доносиоци одлука, образовни експерти) и који су „заштићени“ моралним и легалним правом да интервенишу у одређивању делатности, дечји вртић се сагледава као једна, често (али не увек) прва, степеница на континууму развоја, који поседује механизме (ре)дефинисања граница између породице и заједнице без тенденције сагледавања и уважавања

значаја културних разлика саме заједнице и култура које деца носе са собом. Због свега тога, намећу се следећа питања: може ли се васпитање и образовање деце раног узраста осмислити истовремено као инструмент индивидуалног остварења и као репродуктивна техника одржавања или унапређивања неке културе? Како и на који начин васпитање и образовање деце раног узраста може да допринесе развоју и остварењу индивидуе, али у исто време унапређењу и продукцији културних вредности и добра у једном друштву?

3. Идентитет вртића и дискурсни контекст савременог доба

У данашњем, модерном и постмодерном друштву, велики број дебата води се о односу бриге и образовања у дечјем вртићу: да ли је важнија брига, односно заштита и безбедност детета или образовање. Питања која се намећу су: да ли вртић треба да има само једну функцију и да ли он може да задовољи обе функције? У данашње време већини деце је потребна брига ван породице, најчешће због тога што су им родитељи запослени и дечји вртић треба да обезбеди такву врсту збрињавања. Важније питање које се намеће је како ми конструишемо значење дечјег вртића кроз сврху коју му придодајемо? Шта мислимо, чему он служи? Како га ситуирамо кроз државни, економски, друштвени и/или културни аспект? У чему је основна сврха васпитања и образовања деце раног узраста? Пример једне вести у дневном листу *Глас јавности* може да послужи као илустрација контекстуализације значења вртића који му придаје друштвена заједница у Србији:

„Родитељи ће, уколико желе да плаћају пола дневне цене, морати да документују и оправдају сваки изостанак детета из вртића, јер је анализом присуства деце у предшколским установама уочено да одређени број родитеља уписује децу у вртиће иако за то немају стварне потребе, децу доводе једном или два пута месечно и на тај начин онемогућавају упис друге деце – рекла је Љиљана Јовчић“ (<http://www.glas-javnosti.rs>, објављено 12. 10. 2010).

У савременом начину васпитања деце можемо да уочимо двосмисленост као маркантни квалитет. С једне стране у начину васпитања дејствује ново осећање детета и детињства. На основу њега формира се схватање да треба подстицати дечју способност у изразу. Као подређена група, деца се још увек доживљавају, и у породици и у друштву, као власништво са којим се може располагати и поступати онако како је то у интересу одраслих, не узимајући за озбиљно интерес саме деце. С друге стране, све је присутнија доминантност економије, која се кроз језик бизниса, менаџмента и потрошње све више утискује

у дечји вртић, његову сврху и праксу. Дечји вртић се све више посматра као бизнис, било да функционише као аутономна приватна услуга која тежи остварењу профита, било као друштвена, финансирана од стране државе. Дечји вртић све више мења форму у веома блиску идеолошку државну оријентацију и постаје бирократски организован, релативно самосталан и потрошачки оријентисан (Dahlberg, 1998). Иако профит још увек није на првом месту, језик економског менаџмента је све више присутан; реч родитељ и дете се мења речју корисник. Та промена у језику симболизује прелазак у коме се дечји вртић не посматра као важно место (ре)продукције друштва и културе, већ постаје људски ресурс за тржиште. У том процесу родитељи и деца се идентификују и мисле о себи све мање у категорији члана заједнице, а све више као потрошача услуга (корисник), с једне стране, знање и значење знања се модификује у информацију и робу која може да се прода на тржишту (Dahlberg, 1998). Следећи пример говори управо у прилог томе:

Конференција „Медији и корпоративна друштвена одговорност“ 7. јун 2010, Хотел „Хајат“: Све што се дешава у земљи утиче на положај деце, од висине ПДВ-а и монетарне политике, од одлуке о просторном планирању, до буџета за социјално становање. Све. А све што утиче на могућности развоја деце, утиче и на могућности развоја друштва и земље. Можемо само да замислимо колико би се и како идентитет вртића променио ако би се преиспитао из перспективе права детета. (<http://www.unicef.rs> објављено: 08. 06. 2010.).

5. Закључна разматрања

Разматрајући грађење идентитета вртића преко назива који су му одређивани у различитим историјским периодима, у раду смо покушали да прикажемо како кроз институцију, као што је дечји вртић, можемо да градимо разумевање значења које он носи са собом и коју структуру односа заједничког живота промовише као припадник различитих друштвених, историјских и културних заједница.

Кроз политику и праксу дечјег вртића обликовану кроз слике и дискурсе о детету и детињству, идентитет вртића сагледаван је из различитих перспектива: од политичке и економске, које су се одражавале кроз социјалне и образовне интервенције у области васпитања и образовања деце раног узраста, преко друштвене и културне кроз конструктивне статусе раног детињства, до пуног уважавања дигнитета малог детета, његових права и капацитета да допринесе сопственом развоју. Сагледавајући културу као укупност знања, веровања, норми, правила, вредности, идеја, стратегија, које

се прослеђују из нараштаја у нараштај и који се репродукују у сваком појединцу, контролишу и конституишу постојање друштва и одржавају психолошку и друштвену комплексност (Морен, 2002), покушали смо да покажемо да је дечји вртић као друштвена институција настао као одговор на аутентични и културни сплет историјских догађања, а не као њихов актер.

Као што култура и друштво граде и креирају идентитет вртића, тако и васпитање и образовање које се унутар њега дешава утиче на креирање идентитета индивидуа и заједнице – детета, деце, деце и васпитача, васпитача, деце, васпитача и родитеља. Све то указује на значај и, усуђујемо се рећи, етичке обавезе друштва када размишља о и планира за дечји вртић. Унутар дечјег вртића деца, васпитачи и други одрасли укључени су у безброј пракси чија су правила социјално конституисана и успостављена. У оквиру тих пракси, ми развијамо наше личне идентитете, наше идентификације и процене тога шта је добро кроз односе са другима.

Мислимо да је за данашње доба важније него икад пре да преиспита историју, да постави питања и покрене дебату о улози и идентитету дечјег вртића, а са њим и питање васпитања и образовања деце раног узраста, како би се проблематизовало питање врсте институција које желимо за нашу децу. То од нас захтева да реинтерпретирамо наративе присутне у пракси предшколског васпитања и образовања и дубље разумемо комплексност коју дечји вртић има и носи са собом.

Савремени приступ васпитању преко системског мишљења и уважавања динамичке комплексности, односно свести о томе да квалитет живљења, васпитања и образовања одређује читав сплет интеракција различитих структуралних и културних димензија васпитно-образовне установе (целокупни контекст), а никад не само једна од њих, издвојена из целине контекста, тражи такву врсту утицаја чије исходе није могуће прецизно предвидети и контролисати, већ разумети, прихватити и с њима се континуирано усклађивати.

ЛИТЕРАТУРА

- Аријес, Ф. (1989). *Векови детињства*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Брунер, Ј. (2000). *Култура образовања*. Загреб: Едука.
- Виготски, Л. (1986). „Историјски развој понашања човека“, у *Когнитивни развој детета*. Зборник 3. Београд: Савез друштава психолога СР Србије.
- Вујаклија, М. (1992). *Лексикон страних речи и израза*. Београд: Просвета.

- Dahlberg, G. (1998). 'From the "Home of the People" – *Folkhemmet* – to the Enterprise: Reflections on the constitution and reconstitution of the field of early childhood pedagogy in Sweden', u Popkewitz, T. (ed.) *Educational Knowledge: Changing Relationships between the State, Civil Society and the Educational Community*.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (2005). *Ethics and Politics in Early Childhood education*, London and New York: Routledge Falmer.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity – Theoretical Approach to Developmental Research*.
- Гавриловић, А. (1998). *Систем друштвене бриге о деци у Србији. Развој и перспектива*. Београд: Службени гласник.
- James, A., Prout, A. (1997). *Contracting and Recontracting Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, New York: Routledge.
- Сапра, F. (1998). *Mreža života*. Zagreb: Liberata.
- Марјановић, А. (1987). „Противречна питања јавног васпитања предшколске деце“. Београд: *Предшколско дете*, 1-4.
- Морин, Е. (2002). *Одгој за будућност*. Загреб: Едука.
- Опште основе предшколског програма (2006) Београд: Просветни преглед
- Пешић, М и сарадници (2000). *Предшколско васпитање и образовање у СР Југославији*. Београд: CRS.
- Prout, A. and James, A. (2005). A New Paradigm for the Sociology of Childhood? Provenance, Promise and Problems, u Jenks, Ch. (ed.) *Childhood – Critical Concept in Sociology*, New York: Taylor and Francis.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context*. New York, NY, US: Oxford University Press.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Тизар, Џ., Мантовани, С. (1982). „Проблеми институционалног предшколског васпитања“. Београд: *Предшколско дете*, 3.
- Тизар, Џ., Мантовани, С. (1983). „Проблеми институционалног предшколског васпитања (наставак)“. Београд: *Предшколско дете*, 1-2.
- Томановић, С. (ед.) (2004). *Социологија детињства – социолошка хрестоматија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Требјешанин, Ж. (1991). *Представа о детету у српској култури*. Београд: Српска књижевна задруга.
- Закон о дечјим вртићима. (1957-1965) *Службени гласник НРС и СРС*, бр. 28/57, *Службени гласник СРС*, бр 15/65.
- Закон о непосредној дечјој заштити и додатку на децу. (1967-1972). *Службени гласник СРС*, бр 53/67 и 17/72.
- Закон о предшколском васпитању и образовању. (1974). *Службени гласник СРС*, бр. 48.
- Закон о друштвеној бризи о деци. (1987-1992). *Службени гласник РС*, бр. 43/87. и 4/90. и 49/92.
- Закон о предшколском васпитању и образовању. *Службени гласник РС*, бр. 18/2010.

Жлебник, Л. (1965). *Општа историја школства и педагошких идеја*. Београд:
Научна књига.

<http://www.wikipedia.org/>

<http://www.glas-javnosti.rs>

<http://www.unicef.rs>

<http://www.bifonline.rs>

Lidija Miškeljin

**KINDERGARTEN AS A CULTURAL ARTIFACT
(Kindergarten seen from the social-cultural perspective)**

Summary

Even though they have existed in this area for more than 160 years, preschool institutions (kindergartens) still do not have a clearly defined line of work. They have been classified, in different periods of time, as belonging to various other, better developed fields – education, health, and social services. Depending on the historical period, state model and social system, culture, tradition, richness/poorness and other existing resources, as well as the influence/status of individuals in relation to the society and state, the systems of preschool education differ because they have existed in different times, spaces and communities, and thus their identity has been formed as a social and cultural construct. If we recognize how important the social context is when members of a community identify the place and the role of a kindergarten, we can have the possibility to demonstrate the importance of the social-cultural theory for understanding kindergarten as a cultural artifact, through analyzing the social context (social practice and relations), the cultural context (creation of the values, rights and a set of shared objects) and the discourse context (different perspectives and forms of expression). These are the very reasons why I analyze the identity of kindergarten through several different narratives, and the ways in which those narratives strengthen and build the image of identity and the ways in which we create our notion of kindergarten in relation to the dominant discourse in the context of preschool education in Serbia.

Key words: kindergarten, culture, discourse, identity.

Мирослава Којић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикикида

Загорка Марков

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикикида

Борислав Самарцић

Предшколска установа „Радосно детињство“,
Нови Сад

UDC 37.043.2-056.26/.36

UDC 371.321.1/2:373.211.24

Прегледани чланак

Примљен: 21. VII 2012.

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ВАСПИТАЧА СА ГЛЕДИШТА ИНДИВИДУАЛНОГ ОБРАЗОВНОГ ПЛАНА У КОНТЕКСТУ ИНКЛУЗИЈЕ

САЖЕТАК: Аутори се у раду баве инклузивним образовањем са педагошког и јуристичког аспекта, а кроз призму компетенција васпитача да реализују овај комплексан процес. Кроз дискурс прихватања различитости у контексту просоцијалног друштва, инклузија нема алтернативу. А, у најширем смислу самог појма и суштине, инклузија је према ауторима елементарно људско право. Системска подршка у виду могућности за примену индивидуалног образовног плана (у даљем тексту ИОП-а) ствара могућности да деца са сметњама у развоју, у оквиру предшколске установе, могу да остваре своје биолошке потенцијале. Аутори полазе од тезе да су васпитачи битан фактор инклузивног процеса и због тога истичу њихов значај приликом израде педагошког профила детета као иницијалног акта за спровођење ИОП-а. Циљ аутора рада је да укажу на комплексност инклузивног процеса. У том контексту едуковани – компетентни васпитачи незаобилазни су стручаци у инклузивном тиму. Они уз подршку осталих чланова тима и примену јуристичких прописа, могу да допринесу дестигматизацији детета са сметњама у развоју. Дете у овим условима на старту је квалитетније позиционирано у вршњачкој групи.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: компетенције васпитача, инклузија, ИОП.

Увод

Синтагма целоживотног учења о којем се последњих година говори у стручним круговима доприноси инклузивном процесу. Инклузивно образовање захтева едукованог и за професионалне изазове спремног васпитача. Традиционалистички тип васпитача уступа место савременом васпитачу који је свестан да савремена педагошка теорија и пракса теже ка иновацијама и реформама. Професионална флексибилност самосвесног васпитача недвосмислено упућује на

* kojicki@sbb.rs

„учење без краја“ у виду стручног усавршавања. Васпитач је почев од школске 2007/08. године добио могућност да стекне високо струковно или академско образовање у својој струци. Високо образовање му и у формалном смислу омогућава да буде равноправан члан стручног тима у предшколској установи и да сузбије предрасуде и стереотипе који позив васпитача позиционирају као друштвено маргинализован.

У нашој средини, упркос постојању антидискриминационе правне регулативе и све присутнијих трендова који отварају могућности за равноправност ових особа, управо смо сведоци праксе у којој је законски омогућено да се деца са ометеношћу укључују у редовне образовне процесе без припреме социјалног окружења и образовног система (Димоски, 2010).

Истраживања која се баве ставовима учитеља у вези са прихватањем инклузије су позитивна, али указују на неопходност пружања помоћи учитељима у раду са децом са сметњама у развоју (Шакотић, Еминовић, Никић, 2008).

Због наведеног, овим текстом покушаћемо да укажемо на правне ресурсе које нам законске регулативе омогућавају по питању деце са посебним потребама.

1. Значај васпитачког позива у инклузивном процесу

Инклузивно образовање од васпитача тражи виши ниво и квалитет знања. Заговорници специјалног образовања често васпитаче, учитеље и наставнике означавају као недовољно компетентним за рад са децом са сметњама у развоју. Али, чињеница је да је инклузија још пре неколико деценија спонтано прихваћена као облик најхуманијег вида прихватања различитости од стране појединих васпитача. Овим васпитачима предрасуде и стереотипи нису били препрека у намери да уз помоћ постојећих ресурса деци са сметњама у развоју пруже што квалитетније услов за развој биолошких потенцијала. Они су у овај процес укључивали родитеље деце са сметњама у развоју стварајући код њих осећање поверења и вршњачку популацију код које су подстицали саосећање и жељу да од најранијег детињства прихвате различитост. У међувремену у савременом свету инклузивно образовање постало је опште прихваћено, а и код нас је последње две године добило системску подршку. Државе које развијају праксу инклузије готово свих ученика у редовно образовање су: Италија, Кипар, Шпанија, Португалија, Шведска и Норвешка. Земље које развијају многобројне службе које повезују систем специјалног и редовног школства су: Финска, Данска, Британија, Француска, Пољска,

Чешка, Литванија, Словенија и Хрватска (Група аутора, 2004). Србија на основу члана 77 став 12. Закона о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, број 72/09) и Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање (2010) омогућава да дете или ученик буду обухваћени индивидуалним образовним планом. Ово се односи на дете и ученика који има потребу за додатном подршком у образовању и васпитању због тешкоћа у приступању, укључивању или напредовању у васпитно-образовном раду или образовно-васпитном раду, ако те тешкоће утичу на остваривање општих исхода образовања и васпитања. Право на прилагођен и обогаћен начин образовања по ИОП-у има и ученик са изузетним способностима који стиче основно и средње образовање и васпитање. Међутим, питање стручне компетентности васпитача за рад са децом са сметњама у развоју остало је отворено и у стручној јавности изазива низ полемика. То би значило да се, на једној страни на сам процес инклузије ставља сумња у смислу да ли га је могуће спровести у једној економски сиромашној земљи као што је Србија. А, опет с друге стране и питање компетентности васпитача и учитеља је под великим знаком питања. Али, с обзиром да хуманистички дискурс нема алтернативу, онда инклузију према мишљењу аутора треба прихватити априори. Деца предшколског узраста своје биолошке потенцијале објективно могу да развију у подстицајној средини и свако инхибирање контаката са вршњачком популацијом могло би да остави несагледиве последице по дете. Због тога између страха родитеља да ће њихово дете са сметњама у развоју бити изложено подсмеху и опресивном понашању вршњака на једној страни и заштитничком односу у оквиру породице, треба највероватније изабрати вртић као најприхватљивију опцију. Дете се пре или касније мора суочити са својом различитошћу и научити да се бори за своје позиције у групи, а да на основу својих квалитета буде прихваћено од стране вршњака. Инклузивна клима и хуманистички дискурс у највећој мери штите дете од нежељених утицаја околине. Чињеница је да негативни ставови неедукованог становништва могу нехумано да се одразе на децу са сметњама у развоју. Улога васпитача као посленика инклузије треба да буде не само васпитно-образовна, већ и заштитничка када су у питању деца са сметњама у развоју. Ова заштитничка улога треба да буде софицистирана и на професионално компетентан начин реализована. У противном дете са сметњама у развоју неће развијати социјалне компетенције које су му потребне за функционисање у каснијем животном периоду. Дестигматизација деце са сметњама у развоју и подстицање вршњачке

популације на прихватање различитости императиви су савремене педагошке теорије и праксе. Због тога системску подршку инклузији треба поткрепити васпитачима обученим за инклузивно образовање који би као чланови стручних тимова доприносили општем развоју детета.

У том контексту Стојановић (2006) наводи да се већина стручњака слаже са оценом да постоји низ разлога због којих образовање учитеља и васпитача треба да буде квалитетније, а у смислу ширења њихових компетенција. Компетенције ових стручњака одражавају се на ефикасност рада са предшколском и школском децом.

Ово значи да васпитачи поред социјалне зрелости, емоционалне стабилности, когнитивних способности и креативности уз стално професионално усавршавање постају стуб предшколског васпитања. Али, аксијални аксиом васпитачког позива је просоцијална оријентисаност, толеранција и алтруизам. Интерперсонални односи са стручним сарадницима добијају нови квалитет, јер формално и суштинско образовање васпитача уз искуство доприносе њиховом самопоздању и самопоштовању. Васпитачи износе своја мишљења и ставове и утичу на мењање педагошке праксе у најпозитивнијем смислу. Кредитилитет васпитача који се усавршавају и прихватају професионалну сарадњу са стручњацима различитих профила у оквиру пројеката који је регулисан чланом 4. Правилника (Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, 2012) и самоедукације је у успону. Васпитач учествује на стручним и научним скуповима и конференцијама и тиме доказује своју спремност за промене.

Пасерова (2006) сматра да је одавно сазрела свест о употребној вредности знања и његовом неформалном и перманентном утицају.

Резултати истраживања спроведени на узорку од 200 васпитача југоистичне Србије показали су да су њихови стереотипни ставови о улози предшколске установе и социјална дистанца према деци са сметњама у развоју утемељени као уобичајена појава. Васпитачи формално јесу за инклузију, али сматрају да деца са развојним сметњама нису у домену њихове компетентности. Хуманост и ентузијазам нису довољни да би се процес инклузије остварио и због тога је неопходно увести студијску групу предмета која би будућим васпитачима омогућила да стекну знања о деци са развојним сметњама (Станковић-Ђорђевић, 2007).

Према Радеки (2011) током 20. века дошло је до експанзије знања под утицајем научно-технолошких достигнућа, па се као после-

дица јавља потреба за целоживотним образовањем. Концепт и начин образовања постали су другачији. Целоживотно образовање у чијем средишту се налазе исходи учења померио је средиште пажње са процеса системског васпитања. Аутор даље сматра да се образовање своди на оспособљавање за квалитетно обављање посла, али да се таквим начином концепта целоживотног учења занемарује васпитање личности у целости. Систем развоја вредности се путем васпитања не стимулише, већ се често своди на задовољавање утилитарних интереса.

Јерковић (2011) сматра да се образовна потреба и образовни моменат могу боље остварити уколико образовање постане категори-чки императив, који у основи има настојање да ће се остварити боље и хуманије друштвено окружење.

2. Компетенције васпитача и инклузивни процес

Проблеми са којима се васпитач најчешће суочава у пракси су деца са тешкоћама у учењу, тешкоћама у говору и језику и са емоционалним поремећајима. Сваки десети васпитач у групи има дете са оштећењем слуха, интелектуалном ометеношћу и другим сметњама у развоју. Неадекватан приступ овој деци у оквиру васпитно-образовног рада негативно се одражава на развој ове деце што резултира ниским самопоуздањем, интравертношћу и дубљим заостајањем у развоју (Солеша-Гријак, 2010).

Вујачић (2005) указује на значај што ранијег укључивања деце са посебним потребама у вртиће, јер треба имати у виду значај раног образовања ове деце. У контексту значаја предшколског периода за сву децу Рајовић (2009) наводи да је брзина стварања веза и број остварених веза међу неуронима највећа до седме године живота. У овом периоду унутар мозга долази до борбе међу неуронима при којима се стварају доминантне везе које граде неуронску мрежу. Од адекватне стимулације неурона и подстицања и стимулације неурона зависи развој важних центара у мозгу. Заправо, у периоду од рођења до седме године живота неопходно је подстицање развоја детета, јер од подстицања зависи да ли ће дете остварити своје биолошки дате потенцијале. Имајући у виду претходну чињеницу, значај васпитачког позива је врло значајан, јер дете у предшколској установи проводи највећи део времена, па је могућност стимулације његовог развоја у директној вези са компетентношћу васпитача. Рајовић (2010) имајући у виду претходно наведену чињеницу развија НТЦ („Никола Тесла центар“ – одсек Менсе за даровите) систем учења који се у оквиру акредитованих програма спроводе у предшколским установама у Србији. Реализатори програма су едуковани васпитачи који примењујући стечено знање

доприносе менталном развоју деце. Програмом, су у зависности од својих могућности, укључена и деца са сметњама у развоју.

Васпитачи који су се професионално усавршавали, а ради квалитетније реализације васпитно-образовног рада са децом са сметњама у развоју, осећали су се успешнији у односу на васпитаче који нису били обухваћени стручним усавршавањем везаним за инклузију (Солеша-Гријак, 2010).

Буразин (2002) је дакле као циљ нове концепције високог образовања антиципирала повећање компетенција васпитача у складу с хуманистичким развојним приступом предшколског васпитања. Између осталог, ова ауторка сматра да посебну пажњу на васпитачким студијама треба посветити: учењу страних језика, васпитању о људским правима, интеркултурализму и екуменизму, оспособљавању за рад са даровитом и децом са посебним потребама, за рад у јаслицама и за сарадњу са родитељима и другим стручњацима.

Грандић и Милутиновићева (2006) сматрају да без јасне идеје чему образовање служи и која је његова сврха нема ни квалитетног образовања. Одлуке о образовању могу да буду случајне и контрадикторне. Без дефинисаних циљева и сврхе образовања неће бити аутентичног начина доношења практичних одлука. Проблеми се надовезују на курикулум, поучавање и учење, процењивање, организационе циљеве и друго.

Гојкова (2006) указује да ће европске интеграције омогућити посвећивање пуне пажње, а путем васпитања и образовања стицању компетенција просветних радника у чијем фокусу ће бити: моћ аналитичког мишљења, способност тимског рада, самосталност, самоиницијатива уз стручност и компетентност.

Негру (2006) у ширем смислу педагошке компетенције објашњава као познавање целокупног васпитно-образовног процеса, а у ужем смислу, оне се односе на васпитни стил наставника и васпитача. Педагошке компетенције обележене су личношћу васпитача и начином поступања и руковођења васпитним процесом.

Дозиер (Dozier, 1997) на основу истраживања утврђује да постоји корелација између образовања васпитача и напретка у развоју деце. Васпитачи са високим образовањем су квалитетнији у васпитно-образовном процесу. Интеракције између деце и васпитача са високим образовањем су на вишем нивоу у односу на васпитаче који нису високо образовани. Они деци пружају богатије вербално и интелектуално искуство. Мање су захтевни и ауторитарни према деци.

Из перспективе професионализације улоге васпитача, основна тема је природа професионалног знања, начин на који се то знање

мења и како се преноси. Важно је препознати опште трендове у јављању различитих облика знања у друштву учења и импликације за професионална знања и компетенције васпитача (Солеша-Гријак, 2010: 22).

Додатна едукација и оспособљеност за рад са сваким дететом, партнерски однос родитеља и васпитача, доступност програма сваком детету, постојање и израда стимулативних програма за децу којој је потребна подршка, заступљеност тимског рада – основна су обележја савремене образовне интервенције која изискује квалитативне промене у раду и професионалном развоју васпитача (Срдић, 2010: 63).

Квалитет образовања данас је неопходно обезбедити на свим нивоима. Општом структуром студијских програма треба подстицати професионалне аутономије и рефлексивне праксе будућих просветних радника (Богосављевић, 2010).

Тодорова (2010) сматра да се савремено образовање данас не може замислити без стручног усавршавања. Целоживотно учење је континуитет у усавршавању који доприноси професионалној и личној афирмацији.

У контексту компетенције васпитача инклузију можемо по-сматрати (Станковић-Ђорђевић, 2010) као општу културну реконструкцију ставова према особама са ометеношћу посматране са гледишта који не би омогућио само квалитетније позиционирање особа са посебним потребама, већ и њене породице и друштва.

Истраживање, чији је основни циљ био да испита спремност наставника основне школе да прихвате ученике са тешкоћама у развоју, показало је да већина од 205 испитаника подржава инклузију са хуманистичког аспекта. Али, у исто време су забринути за академски успех одељења који похађају деца са развојним сметњама. Наставници укључени у пројекте инклузивног образовања показују већу спремност да прихвате ученике са сметњама у развоју у односу на оне наставнике који немају слична искуства (Ђевић, 2009).

Којић и Марков (2010) указују да се у оквиру усмерених активности ликовног васпитања могу развијати индивидуализовани програми подршке деци са сметњама у развоју. Програми су засновани на мотивацији и стимулацији деце са сметњама у развоју који својим ликовним изразом превазилазе своју различитост. Обученог педагога ликовног васпитања и васпитача ове ауторке представљају као покретача латентне ликовне креативности који гестом, речју, одобравајућим ставом, осмехом и сличним поступцима открива скривене дечје емоције које се одражавају на цртежима. У методици ли-

ковног васпитања инклузивни процес је већ деценијама на пиједесталу савремене педагошке идеје и просоцијалности и толеранције.

Битан фактор за развој деце са сметњама у развоју су пружање психолошке, социјалне и здравствене помоћи целој породици. И поред чињенице да стручни тим који се бавио проблемима деце није прошао кроз формалну стручну обуку, постигнути су продуктивни резултати. Услови за продуктивни рад стручног тима засновани су на поштовању, сарадњи и неформалном стручном усавршавању (Сретеновић, 2003).

Истраживање Илића (2009) доказује да учитељи током полугодног интерактивног усавршавања значајно унапређују своје стручне компетенције за реализацију инклузивне наставе.

3. Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план (ИОП), његову примену и вредновање

Крајем 2010. године на основу члана 77. став 12. Закона о основама система образовања донет је Правилник¹ о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. Базираћемо се на деловима Правилника који се баве проблематиком деце са сметњама у развоју и улогом васпитача у инклузивном тиму. Чланом 2. Правилника предвиђено је да право на додатну подршку има дете које има:

- тешкоће у учењу (због специфичних сметњи учења, или проблема у понашању и емоционалном развоју);
- има сметње у развоју или инвалидитет (телесне, моторичке, чулне, интелектуалне или вишеструке сметње);
- потиче, односно живи у социјално нестимулативној средини (социјално, економски, културно, језички сиромашној средини или дуготрајно борави у здравственој, односно социјалној установи); и
- из других разлога остварује право на подршку у образовању.

За дете са сметњама у развоју постоји могућност израде педагошког профила² којим координира стручни сарадник у сарадњи

¹ Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС*, бр. 76/10. од 22. октобра 2010. године.

² 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,

са васпитачима. Педагошки профил чини основу за планирање индивидуализованог начина рада са дететом.

Дете у вртићу може да буде обухваћено ИОП-ом, а на основу члана 6. став 5. Правилника уз писмену сагласност родитеља или старатеља. Уколико родитељ или старатељ не дају писмену сагласност онда ће дете на основу члана 6. став 6. овог Правилника бити обухваћено индивидуализованим начином рада.

Чланом 3. Правилника предвиђено је да васпитач прати развој и напредовање детета у току учења и развоја вештина за учење, социјалног развоја, развоја комуникације и самосталности.

Чланом 5. Правилника предвиђена је израда ИОП-а³.

Доношењу ИОП-а са измењеним програмом, односно прилагођеним посебним стандардима постигнућа, претходи доношење, примена и вредновање ИОП-а са прилагођеним програмом, као и мишљење интерресорне комисије за процену потреба за додатном образовном, здравственом и социјалном подршком детету и ученику.

Индивидуални образовни план садржи посебно:

1) личне податке и кратак опис развоја и образовне ситуације детета, односно ученика;

2) циљ образовно-васпитног рада, односно промену која додатном подршком треба да се достигне у подручју у којем се планира додатна подршка;

3) операционализован опис подршке кроз низ појединачних активности, односно корака и њихов редослед у васпитној групи и на часовима у одељењу, као и опис и распоред за рада изван групе, односно одељења када је то потребно;

тестирање, као и интервјуисање и попуњавање 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.

³ ИОП је писмени документ установе, којим се планира додатна подршка у образовању и васпитању детета, односно ученика ако претходно прилагођавање и отклањање физичких и комуникацијских препрека нису довеле до остваривања општих исхода образовања и васпитања, односно до задовољавања образовних потреба ученика са изузетним способностима.

4) посебне стандарде постигнућа и прилагођене стандарде за поједине активности у предшколској установи, за поједине или за све предмете у школи, односно исходе тих активности које кроз поступан процес доводе до циља додатне подршке;

5) лица која ће пружати подршку током реализације појединачних планираних активности;

6) временски распоред, трајање, односно учесталост за сваку меру подршке у току планираних активности.

ИОП може да се донесе за део или целокупан предшколски програм, а у школи за део или област у оквиру наставног предмета, један наставни предмет, групу наставних предмета или за све садржаје, односно наставне предмете за разред који ученик похађа, као и за ваннаставне активности.

У Предшколским установама „Драгољуб Удицки“ у Кикинди и „Радосно детињство“ у Новом Саду процес инклузије се реализује деценијама. Нису познати случајеви опресивног односа према деци са сметњама у развоју. Васпитачи су у складу са својим стручним могућностима и просоцијалним ставовима доприносили да се ова деца прихвате у редовним вртићима.

Након доношења Правилника о ближим упутствима за утврђивање права на ИОП, његову примену и вредновање Управе ових двеју предшколских установа, васпитачи, стручни сарадници и остали запослени улажу максималне напоре како би се деци са сметњама у развоју обезбедили оптимални услови за развој.

4. Закључна разматрања

Аутори рада истичу значај васпитачког позива у контексту хуманости, одговорности и потребе целоживотног учења. Савремени васпитач 21. века друштвено маргинализоване позиције уз потребне компетенције тежи ка позицији интелектуалне елите. Управо мењањем статуса, васпитач се враћа на локус који му према свим друштвеним показатељима припада. Инклузивни процес у коме он чини окосницу тима пружа му могућност да своје знање и искуство размени и подели са члановима тима. Његове стручне компетенције и ставови се у изради педагошког профила детета поштују, а он као члан стручног-инклузивног тима постаје позициониран као равноправан члан. Улога васпитача у изради, реализацији и евалуацији ИОП-а је евидентна. Због чињенице да савремени васпитач има далеко веће компетенције од традиционалног васпитача, сматрамо да треба да укажемо на:

- неопходност да се васпитачима у условима инклузије обезбеди додатна и што квалитетнија едукација;
- васпитаче је потребно укључивати у интердисциплинарне, мултидисциплинарне и трансдисциплинарне тимове као учеснике значајних националних пројеката, а са циљем да допринесу развоју предшколског образовања и афирмацији васпитачког позива;
- потребу за увођењем стручњака различитих профила, волонтера, параволонтера и педагошких асистената;
- потребу стварања услова да васпитно-образовне групе према структури и броју буду уклопљене у законске норме;
- потребу да се прихвате новине које на основу искуства предлажу васпитачи и стручни сарадници, а које осавремењују васпитно-образовни процес и доприносе богатијем социо-емоционалном статусу деце у вртићу;
- праћење иновација које су се показале као ефикасне у савременим демократским друштвима уз прилагођавање нашим условима;
- остваривање сарадње са родитељима која би била заснована на поверењу и толеранцији;
- давање доприноса васпитача, стручних сарадника и руководећег кадра у афирмацији, кредибилности и угледу предшколских установа;
- стварање услова за позитивну интерперсоналну климу међу запосленима уз уважавање личности сваког од њих;
- прихватање заједничких пројеката и сарадње са предшколским установама, а ради стицања и размене нових искустава;
- прихватање заједничких пројеката и сарадње са основним школама, а ради сузбијања дисконтинуитета који се неповољно одражава на дете када из вртића прелази у школску средину, а у циљу сузбијања акцидентне кризе;
- прихватање сарадње са високим струковним школама и факултетима, а у циљу увођења студијске групе предмета везане за инклузију, која извире директно из педагошке праксе и указује на иницијалне предмете којим би васпитачи стекли боље компетенције за рад са децом са сметњама у развоју.

Такође је потребно имати на уму да је у предшколском узрасту дечји мозак посебно пријемљив, па се начини учења бирају тако да одговарају сваком детету понаособ. Ово је веома важно за децу са сметњама у развоју. Наиме, дете предшколског узраста мултисензорно, односно учи свим чулима, па ову чињеницу треба искористити, јер је овакав начин учења за дете најделотворнији.

Општи закључак би био да, када су у питању деца са сметњама у развоју и инклузивни процес, постоји могућност да васпитачи постану професионално компетенти за рад у инклузивним условима. Овоме би допринели следећи фактори:

- увођење инклузивне студијске групе предмета на основним студијама високих школа и васпитачких факултета;

- увођење специјално едукацијске и редукацијске студијске групе предмета на основним студијама високих школа и васпитачких факултета;

- организовање педагошке праксе у чијем фокусу ће бити деца са сметњама у развоју;

- активно учешће васпитача у инклузивним тимовима основаним на интердисциплинарном, мултидисциплинарном и трансдисциплинарном нивоу;

- сарадња са родитељима и широм породицом деце са сметњама у развоју подстицана од стране васпитача;

- сарадња са родитељима деце типичног развоја подстицана од стране васпитача;

- вршњачака подршка деци са сметњама у развоју подстицана од стране васпитача;

- давање предлога и реализовање акредитованих семинара чији носиоци би били васпитачи који се посебно истичу по питању инклузивног образовања;

- сензибилисање шире јавности у вези са децом са сметњама у развоју и особа са инвалидитетом и др.

Сматрамо да би уз додатне едукативне семинаре, квалитетну сарадњу са породицом, деце са сметњама у развоју и уз сараднички односе (који подразумевају размену искустава и прихватање препорука компетентнијих стручњака) са члановима инклузивног тима, васпитач са високим образовањем био компетентан за рад у инклузивном процесу. Наравно, врста и категорија развојне сметње имају значајан утицај на компетенције васпитача. Когнитивна ефикасност, социјална стабилност, емоционална зрелост, креативност и др. априори се подразумевају када се говори о особинама васпитача и уопште студената који уписују васпитачке школе и факултете.

ЛИТЕРАТУРА

Богосављевић, Р. (2010). „Личност и компетенције у друштву знања“. у: Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 139-196.

- Буразин, С. (2002). „Идејне претпоставке високог образовања и васпитања“. *Педагогија*, 40 (3): 33-41.
- Вујачић, М. (2005). „Инклузивно образовање – теоријске основе и практична реализација“. *Настава и васпитање*, 54 (4-5): 483-497.
- Гојков, Г. (2006). „Циљеви васпитања – компетенције учитеља и васпитача“. у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 11-57.
- Грандић, Р., Милутиновић, Ј. (2006). „Циљеви високог образовања“. у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 58-70.
- Димоски, С. (2010). „Историјски приступ у третирању особа са ометеношћу као показатељ њиховог друштвеног позиционирања“. *Темида*, 13 (2): 5-15.
- Група аутора (2004). *Правни водич за родитеље деце са сметњама у развоју*. Панчево: Испод „ВеликиМали“; Swedish Helsinki Committee for Human Rights.
- Dozier, T. (1997). „Using Our national diversity as an Educational Resource“. *The Social Studies*, 88: 252-256.
- Ђевић, Р. (2009). „Спремност наставника основне школе за прихватање ученика са тешкоћама у развоју“. *Зборник Института за педагошка истраживања*, 41 (2): 367-382.
- Закон о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС*, број 72/09).
- Јерковић, В. (2011). „Преглед утицаја савремених процеса у образовању“. *Социјална мисао*, 18 (3): 75-91.
- Илић, М. (2009). Одгојно-образовни ефекти инклузивне наставе. *Одгојне знаности*, 12 (2): 111-128.
- Којић, М., Марков, З. (2011). „Индивидуални приступ и педагошки програм подршке деци са сметњама у развоју у оквиру методике ликовног васпитања“. *Иновације у настави – часопис за савремену наставу*. 24 (2): 117-126.
- Миленовић, Ж. (2010). „Компетенције наставника инклузивне наставе“. *Зборник радова Учитељског факултета*. Ужице, (12): 241-252.
- Негру, А. (2006). „Претпоставке развоја компетенција васпитача за интегрисање курикуламах садржаја из области естетског васпитања“. у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 106-122.
- Пастер, В. (2006). „Компетенције за целоживотно учење“. у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 71-89.
- Правилник о ближим упутствима за утврђивање права на индивидуални образовни план, његову примену и вредновање. *Службени гласник РС*, бр 76/10. од 22. октобра 2010.
- Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника, (2012). *Службени гласник РС*, бр 13/2012.

- Радека, И. (2009). „Одгој личности или образовање компетенција?“. *Педагошка стварност*, 57 (7-8): 655-666.
- Рајовић, Р. (2009). IQ детета – брига родитеља.
- Рајовић, Р. (2010). *Методички приручник за васпитаче*. Вршац, ВШСС за образовање васпитача „Михаило Палов“.
- Солеша-Гријак, Ђ. (2010). „Опште и неке од специфичних компетенција васпитача за друштво учења“. у: Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 19-60.
- Срдић, В. (2010). „Лични и професионални развој васпитача“. у: Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 60-104.
- Сретеновић, Д. (2003). „Искуства психолога у раду са децом са сметњама у развоју“. *Acta medica Semendrica*. 10 (20): 63-65.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2007). „Ставови о васпитно-образовном раду са децом са развојним сметњама“. *Педагогија*, 62 (1): 7-79.
- Станковић-Ђорђевић, М. (2010). „Ненасилна комуникација у служби инклузивног процеса“. *Педагошка стварност*, 56 (5-6): 399-411.
- Стојановић, А (2006). „Педагошка димнзија компетенција учитеља и васпитача“. у: Г. Гојков (ур.) *Циљеви – компетенције учитеља и васпитача*. Вршац: Виша школа за образовање васпитача: 90-105.
- Тодоров, Н. (2010). „Стручно усавршавање учитеља“. у: Б. Влаховић (ур.) *Компетенције васпитача и учитеља за друштво знања*. Београд: Едука: 197-240.
- Шакотић, Н., Еминовић, Ф., Никић, Р. (2008). „Могућност инклузивног образовања деце са посебним потребама“. *Специјална едукација и рехабилитација*, (1-2): 55-71.

Miroslava Kojić
Zagorka Markov
Borislav Samardžić

COMPETENCIES OF TEACHERS IN RELATION TO INDIVIDUAL EDUCATIONAL PLAN IN THE CONTEXT OF INCLUSION

Summary

In this article the authors deal with inclusive education from the pedagogical and juristic aspect, and through the prism of teachers' competencies to carry out this complex process. Seen from the discourse of accepting the different in the context of a pro-social society, inclusion has no alternative. And in the broadest sense of its very notion and its essence, inclusion is, according to the authors of this article, an elementary human right. Systematic support provided as a possibility to apply individualized educational plan (IEP) offers possibilities for children with developmental disorders to fulfill their biological potentials within a preschool institution. The authors' starting point was the idea that teachers are an

important factor of the inclusive process and therefore they emphasize their role in the process of making the psychological profile of a child as the initial act in implementing an IEP. Educated, competent teachers as members of the inclusive team supported by juristic regulations can contribute to destigmatization of a child with special needs. In these conditions, this child is better positioned in his/her peer group from the very start.

Key words: competencies of teachers, inclusion, IEP.

ОРГАНИЗАЦИЈА И РЕАЛИЗАЦИЈА КОРЕКТИВНОГ ВЕЖБАЊА У ВРТИЋИМА И ШКОЛАМА

САЖЕТАК: Резултати многобројних истраживања у нашој земљи који третирају постурални статус предшколске и школске деце су алармантни, (велики број деце са деформитетима кичменог стуба, равним стопалима, лошим држањем, ослабљеном мускулатуром, претилношћу) са тенденцијом повећања броја из године у годину, што се одражава на психофизичко здравље деце и ствара незаобилазни проблем друштва. Али то све остаје у домену статистичких података, јер мали број вртића и школа има организовано и систематско корективно вежбање. Стално се поставља питање ко треба да организује и реализује корективно вежбање, да ли иницијатива треба да потекне од здравствених установа, Министарства просвете, од школа или наставника, учитеља и васпитача? И да ли су они у довољној мери едуковани за корективно вежбање? Најбољи резултати би се видели, ако би институције одговорне за здравље, образовање и васпитање деце, министарства (здравља, просвете, спорта) донеле одређене планове и пројекте, које би упутили предшколским установама и школама, и они би били саставни део годишњег програма рада. Непосредни реализатори часова корективног вежбања били би: васпитачи, учитељи, наставници у сарадњи са: школским лекарима – педијатрима, родитељима, физиотерапеутима и стручном службом школе, шематски приказ.

Реализација тих програма и планова корективног вежбања могла би се изводити у следећим организационим формама рада у области физичког васпитања: а) у вртићима у оквиру: јутарњег вежбања, усмерене активности, излета, летовања, зимовања и др. б) у школама у оквиру: часова физичког васпитања, часова корективне гимнастике, изабраном спорту, спортским секцијама, допунској настави из Физичког васпитања, излетима, летовању, зимовању.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: деца, корективно вежбање, вртићи, школе, васпитачи, наставници.

Увод

Здравље је стање потпуног телесног, душевног и социјалног благостања, а не само одсуство болести и изнемоглости (СЗО, 1948). Здравље је егзактан појам који је продукт наслеђа и околине (друштвене, физичке и биолошке). Уколико је поремећена једна или друга компонента настаје болест као физичка или психичка дисфункција

* drzmijic@gmail.com

организма. Човек се рађа са различитим биолошким потребама и као такав постоји од свог настанка, па до данас. У сфери базичних потреба за храном, пићем и сном, потпуно равноправно место заузима и потреба за кретањем.

Савремени човек, међутим, све се више сусреће са појавом *хипокинезије* што несумњиво долази до нарушавања здравља у свим сегментима, од деце до одраслих. Узрочници су многобројни, а могу се именовати као „савремено друштво“, које подразумева, технолошко-технички напредак, са смањеним физичким активностима и лошим навикама у исхрани.

У периоду раста и развоја деце долази до низа промена на локомоторном систему, које понекад могу да доведу до одређених одступања од нормалног усправног става. Та одступања условљена су нарушавањем односа мускулатуре и костију због убрзаног раста и развоја, многим радним обавезама које у великој мери ограничавају слободу кретања.

До сада медицина није пронашла ниједно медикаментозно средство за лечење било ког деформитета. Физичка вежба једино је средство које може да спречи појаву деформитета или заустави погоршање стања кад деформитет већ настане. Физичко вежбање је основ физичког васпитања како у вртићима тако и у основним и средњим школама. Многобројна истраживања у нашој земљи на ову тему потврђују да је алармантан број деце са постуралним проблемима. Али то све остаје у домену статистичких података, јер мали број вртића и школа има организовано и систематско корективно вежбање. Стално се поставља питање ко треба да организује и реализује корективно вежбање, како и на који начин, да ли иницијатива треба да потекне од здравствених установа, Министарства просвете, од школа, наставника, учитеља и васпитача, да ли су они у довољној мери едуковани за то. Предмет овог рада је организација и реализација корективног вежбања у институцијама образовања и васпитања, основни појмови о корективној гимнастици, постуралном статусу, методама и средствима корективног вежбања.

Теоријски приступ проблему

Дуготрајно и неправилно седење у школској клупи, али и испред телевизора и компјутера, тешка школска торба и недовољна физичка активност, само су неки од узрока нарушеног постуралног статуса, који посебно погађају школску популацију. Међутим, оно што посебно забрињава у последње време, јесу резултати систематских

прегледа телесног развоја и здравља ученика који се организују сваке године. Они показују да је у порасту број ученика нарушеног здравља, као и број ученика са неправилним телесним држањем и телесним деформитетима.

Новија истраживања и резултати систематских прегледа ученика основних и средњих школа у Србији, Института за јавно здравље „Др Милан Јовановић Батут“ у Београду, показали су: да 12,3 % ученика има деформације кичменог стуба, од чега 5 % кифозу (погрбљена леђа), 7 % сколиозу (бочно кривљење кичме), а лордоза је дијагностикована код 0,3% деце, лоше телесно држање уочено је код 28 % деце, деформитети стопала, најчешће проузроковани проблемима са кичмом, уочени су код 13% деце. Занимљиво је да деформитети кичменог стуба нису карактеристични само за школарце, већ и за предшколце. Резултати систематских прегледа предшколске деце пред упис у основну школу, урађени пре две године на узорку од 15.742 детета, показују да 13 % малишана има изражену кифозу, 3 % благу сколиозу, а чак 15 % изражено кривљење кичме у страну. Деформитет стопала дијагностикован је код 12,3 % предшколаца, а 8 % већ има лоше држање тела. Код деце до десет година чешћи су деформитети стопала, док је код старијих веома често лоше држање тела. То је последица лоших навика, слабе физичке активности и дуготрајног седења за компјутером. Лоше држање је степеница пре појаве деформитета кичменог стуба и ако се адекватним вежбама на реагује на време, може да се развије у трајни деформитет. Резултати систематских прегледа више од 2.100 будућих првака у Дому здравља у Нишу 2012. године, показали су да је свако пето дете гојазно, да велики број има криву кичму, али и да скоро сви будући школарци не знају све дане у недељи и годишња доба, као ни да гледају на сат. С друге стране, они без грешке играју сложене игрице на рачунарима.

„Новија истраживања показују да на простору Србије чак више од 60 % деце има елементе лошег држања који прете да веома брзо прерасту у телесне деформитете“ (Перић, Цветковић, 2003).

Живковић и Миленковић (1994/95) истраживали су стање постуралног поремећаја код деце у обдаништима нишке општине. Резултати показују да постоје почетни облици деформитета на: кичменом стубу код 52 %, грудном кошу 24 %, стопалима 61 % и да постоји појава гојазности код 61 % и неухрањености код 9 % деце.

„На узорку од 656 дечака и 603 девојчица, узраста од 3,5 до 7 година, који су похађали предшколске установе на територији Војводине, извршена је процена постуралног статуса по методи Наполеона Воланског. Резултати истраживања показују да постоје ста-

тистички значајне разлике између полова у држању главе, држању трбуха (боље резултате имају дечасти) и своду стопала (бољи свод имају девојчице). Нема значајнијих разлика у држању рамена и лопатица, развијености грудног коша, одступању кичменог стуба у фронталној равни и облику ногу. Квантитативни резултати упозоравају да код оба пола има одступања од нормалног статуса, која су у виду функционалног деформитета“ (Сабо, 2006).

Др Весна Симоновић, физијатар и директорка Специјалне болнице за церебралну парализу и развојну неурологију, каже да су пливање и корективна гимнастика најбоље активности за правилан развој кичменог стуба и да би корективне вежбе требало обавезно да буду заступљене на часовима Физичког васпитања. Она упозорава да много ствари утиче на појаву деформитета кичменог стуба, од тога да ли ђаци седе правилно, да ли је столица на којој седе адекватна (наслон би требало да буде у висини лопатица), да ли је радна површина одговарајуће висине, да ли дете има проблема са видом, па мора стално да се савија да би видело шта пише у књизи или на табли... О правилном држању тела се може водити рачуна кроз све наставне предмете, а посебно кроз наставу Физичког васпитања у циљу промоције и правилног избора, превенције, али и санирања лакших облика деформитета. Преузето са: (<http://www.nadlanu.com/>).

Корективно вежбање у вртићима и школама

При утврђивању Наставних планова и програма Физичког васпитања и образовања, посебну пажњу треба посветити оним садржајима са којима се може успешно супротставити инсуфицијенцији изазваној хипокинезијом и активностима које доприносе владању тела у технизираној средини. Нови програми морају предвидети познавање основних методичких, физиолошких, биомеханичких и психосоцијалних законитости на којима почивају процеси физичког васпитања и тренинга.

Непосредни реализатори планског и систематског вежбања корективне гимнастике у вртићима и школама са децом јесу васпитачи, учитељи и професори физичког васпитања. Вежбање може бити као превентива или као терапија у зависности од детета (да ли је већ наступио деформитет или је у питању само лоше држање тела, слаб тонус мишића). Због тога они морају бити свестрано едуковани за примену корективног вежбања, треба да познају законитости функционисања дечјег организма, основе функционалне анатомије и физиологије, бимеханике, исхране, дијагностицирања, вежбе

истезања, снаге, лабављења, координације, правилног држања тела, планирања и програмирања као и сарадње са одређеним институцијама. Поставља се питање да ли су васпитачи, учитељи и професори Физичког васпитања, довољно едуковани за препознавање нарушеног правилног држања тела и деформитета локомоторног апарата, као и примену одговарајућих корективних вежби. Васпитачи и учитељи у оквиру својих студија имају предмет Методика физичког васпитања чији садржај има делове корективне гимнастике. У појединим школама за васпитаче, пример је Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди, у којој се у оквиру обавезног предмета Физичко васпитање, изучава корективно вежбање, теоретски и практично. Васпитачи и учитељи могу уз помоћ, сугестије и контроле професора физичког васпитања да организују и реализују корективно вежбање, пре свега као превентиву настанку деформитета локомоторног апарата. Професори физичког васпитања адекватно су едуковани на својим факултетима да могу самостално да уоче лоше држање тела, деформитет, као и да планирају и реализују корективно вежбање и прате настале промене. Реализација корективног вежбања се препоручује само код лошег држања тела где је дошло до слабљења мускулатуре, али не и до промена на коштано зглобном сиситему, јер то је већ надлежност здравствених установа и физикалне медицине. Корективна гимнастика је физичко вежбање с циљаним и тачно дефинисаним вежбама којима се утиче на јачање ослабљене мускулатуре и кориговање одређених физичких недостатака.

Да бисмо спречили деформитете, морамо почети са радом од најмлађег узраста. Кроз игру треба уводити вежбе обликовања, истезања, јачања, лабављења, опуштања и дисања. Чести су изговори учитеља и наставника да недостају услови. За корективну гимнастику треба веома мало: неколико струњача, један рипстол у учионици (ако нема фискултурне сале), неколико основних реквизита. Као приручно средство може да послужи и школска клупа и столица. Пре реализације корективног вежбања морају се добити одређене информације о сваком детету, о његовом постуралном статусу, да ли има неки деформитет локомоторног сиситема, какво му је држање тела, какав му је тонус мускулатуре и др.

Постурални статус

Постурални статус – *постура*, је реч латинског порекла, означава став, положај или држање тела. Постура у значајној мери одражава се на здравље, личност и расположење појединца, те пре-

дставља изразито особено обележје. Најтеже је тачно дефинисати шта је то усправан и нормалан став човека, наводи Русковски (1986). Сваки човек по Стагнари, има своју вертебралну физиономију.

Отуда није лако разлучити „нормално од патолошког“, поготово кад је реч о постуралном статусу деце и адолесцената. Осетљивост овог узраста, условљена динамичним растом и развојем, захтева пажљив скрининг, дијагностику и третман постуралног поремећаја (Бала, 2007).

Да би се лакше схватио значај корективног вежбања потребно је најпре описати нормалан став (правилно држање тела), који је од већине аутора прихваћен као такозвани лежерни усправан став (Котуровић, Јерићевић, 1983). Има и мишљења по којима изразито активан усправан став изискује велику енергетску потрошњу, те услед тога брже доводи до замора. Могло би се рећи да се усправни став најлакше одржава ако вертикална оса која пролази кроз тежиште читавог тела, пролази и кроз најважније зглобове. Линија тежишта човечјег тела треба да спаја средину уха са средином раменог зглоба, затим додирујући зглоб колена, да прође кроз колени зглоб на споју његове предње и средње трећине и да се заврши на око 3-4 cm испред осовине скочног зглоба.

На одступање од првилног физиолошког држања утичу делом ендогени фактори (аномалије развоја, поремећен рад жлезда с унутрашњим лучењем, наследни фактори и др), али и егзогени фактори као: рахитис, преболеле тешке хроничне болести, преломи и сл. Постоје и други спољни чиниоци који код школске деце узрокују неправилно телесно држање: школски режим детета, дневно и недељно оптерећење, неправилно седење, или спавање на меким лежајевима с повишеним јастуком, ношење тешке школске торбе на неправилан начин, неусклађеност школског и радног намештаја с антропометријским карактеристикама деце, вишесатно гледање ТВ-програма, умор, неприкладна одећа и обућа, недовољна или неправилна исхрана, психосоматски поремећаји, недовољна и неадекватна физичка активност.

У основи ове појаве стоји поремећен статички однос, односно дисбаланс скраћених и слабих мишићних структура. Учесталост постуралне инсуфицијенције у одређеној животној доби указује на зависност ове појаве од раста и развоја.

Методe за оцењивање држања тела

Када је у питању утврђивање постуралног статуса деце на нивоу школа, постоји више метода за оцењивање тела. Једна од метода

је врло погодна за ширу практичну примену, а састоји се у следећем. Учитељ, професор стоји с бочне стране ученика којег опсервира, ученик заузима лаган напет усправан став, састављених ногу и затегнутих колена, висак, спуштен од средине потиљка, прелази преко истакнутог дела грудног дела кичме на тртични део. У том положају измери се удаљеност врпце од кичме у вратном и слабинском делу. Ако је у вратном (цервикалном) делу кичме удаљеност већа од 35 mm, реч је о кифотичном држању, а ако је удаљеност у слабинском делу већа од 45 mm, реч је о лордотичном држању. Ако постоји бочно искривљење кичме, у односу на висак, реч је о сколиотичном држању. Приликом инспекције и оцене држања гледа се још: симетричност нивоа рамена, висина врхова лопатице и њихова удаљеност од средине према споља, величина тзв. Лорензовог угла, симетричност мускулатуре, висина карлице и висина глутаеланих зареза.

Метода оцењивања тела према Наполеону Воланском је комплекснија и доноси се на основу следећих података: држања главе, држања рамена, држања лопатице, развијености грудног коша, одступања карлице у фронталној равни, држања абдомена, облика ногу, свода стопала, типа држања тела, облика и ступња искривљености кичме у бочној равни. Ако се поједине анализирани компоненте држања налазе у границама задатих критеријума, такво стање сматра се нормалним и означава се ознаком 0. Незнатно одступање означава се ознаком -1, а изразито одступање означава се ознаком -2.

Стефановић и сарадници (1972) користе се Брауновом скалом по којој се разликују четири типа држања: А, Б, Ц и Д.

Према Стаффелу, Инделберг (1970) разликују се четири типа држања: нормална леђа, конкавна леђа, округла леђа и равна леђа.

Оцењивање и дефинисање неправилног држања тела у деце и адолесцената још и данас садржи основну двојбу, то је питање критеријума, стандарда вредности – параметара, односно њихове варијабилности, с обзиром на конституцију тела, типове држања, полно обележје, развојну доб, географско обележје и расу. Уопште, под неправилним (лошим) држањем подразумева се функционално исуфицијетно стање мишићно-лигаментног апарата (Косинац, 2008).

У развоју и формирању почетног неправилног држања тела, значајно је неколико кризних развојних раздобља, као што су:

- доба прве године живота, када дете почиње да се усправља и стоји;
- доба око 6-7 године, када дете полази у школу;
- доба пубертета, када је наглашено живчано-хормонално деловање с адолесцентним замахом раста.

Методски поступци, организација и реализација корективног вежбања

Информације о постуралном стању детета могу се добити на следећи начин:

- а) сисистематским лекарским прегледом на почетку године;
- б) иницијалним мерењем на почетку школске године од стране васпитача, учитеља и наставника;
- в) праћењем, посматрањем деце на часовима физичког васпитања током целе године.

Тренутни постурални статус као и промене које су уочене на почетку и у току године бележе се у лични картон детета. На основу тога прави се план и програм корективног вежбања за свако дете појединачно, а и за групу уколико постоји већи број деце са лошим држањем тела или деформитетима локомоторног апарата. Корективне вежбе морају бити индивидуално изабране за свако дете у зависности од његовог постуралног стања. Код предшколске деце и деце млађег школског узраста приликом вежбања морамо се водити следећим правилима:

- довољно је неколико сврсиходних вежби и петнаест до двадесет минута свакодневног вежбања;
- дневни програм вежбања не треба да садржи више од 8 до 10 вежби;
- у зависности од карактера вежбе пожељно је сваку вежбу поновити 8 до 10 пута;
- вежбе снаге треба изводити у серијама, с мањим бројем понављања и довољном паузом одмора;
- сваке две до три недеље комплекс вежби треба допунити или променити новим вежбама истог дејства;
- посебну пажњу треба обратити на вежбе дисања и изграђивање постуралних рефлекса;
- лични пример васпитача, учитеља и родитеља је најбољи подстицај за правилно изграђивање држања тела;
- вежбање треба да се изводи, континуирано, адекватно и уз сталну контролу;
- код деце предшколске доби (млађег узраста) пожељно је да са децом вежбају и родитељи.

Позитиван ефекат кинезитерапије условљен је низом фактора, који се налазе у узајамној вези. Принципи на којима она почива су: принцип мотивације, принцип раног и правовременог почетка вежбања, принцип анализе и разумевања вежбе, принцип избегавања

бола, принцип поступности и систематичности, принцип континуитета вежбања, принцип активног учешћа детета, принцип упорности, принцип избегавања монотоније, принцип праћења и евидентирања резултата вежбе и принцип трајности.

Средства корективне гимнастике

Основно средство је физичка вежба која се састоји од низа елемената покрета. Под покретом подразумевамо комплексну мишићну радњу коју изводе мишићи антагонисти, а помажу им помоћни мишићи синергисти, док анатагонисти при тој радњи пуштају и не одупиру се том покрету. Кретање – покрете изводимо својом вољом, свесно – то су хотимичне или вољне кретње, или се оне одвијају спонтано, аутоматски без наше воље – то су нехотичне или несвесне кретње.

Физичку вежбу можемо изводити са: а) сопственом тежином, б) на справама, в) са реквизитима, г) са партнером.

Вежбе могу бити: за покретљивост (мобилност), за истезање (елоганција) активно и пасивно, за јачање (еутонија) без оптерећења и са оптерећењем, за лабављење (релаксацију), вежбе за усавршавање неуромишићне координације (вежбе спретности и окретности). Приликом извођења корективних вежби морамо водити рачуна о одговарајућем положају тела (ставу).

Разликујемо следеће ставове и положаје: стојећи, чучећи, клечећи, став четвороножни, став лежећи (на леђима, стомаку, на боку) и у вису.

Помоћна средства у корективном вежбању су справе и реквизити: гимнастичке струњаче, рипстоли, разбој, шведски сандук, вреће са песком, собни бицикл, коса клупа, греда ниска, мердевине, чуњеви, вијаче, медицинске и обичне лопте, опруге за јачање мишића, гуме за развалачење. Вежбе се могу изводити: у сали за физичко васпитање, у одређеној просторији за ту намену, на отвореном простору, природи.

Реализација плана и програма корективног вежбања може се изводити у следећим организационим формама рада у области физичког васпитања:

- а) у вртићима у оквиру: јутарњег вежбања, усмерене активности, на излетима, летовању, зимовању и др.

Код јутарњег вежбања могу се изводити вежбе истезања оних мишићних партија које су скраћене, и повећање покретљивости зглобова. У усмереној активности у главном делу могу се користити вежбе за јачање ослабљених мишићних партија (слабог тонуса). На изле-

тима могу се користити корективне вежбе у природи са акцентом на правилно дисање. На летовању у току јутарњег вежбања поред воде могу се изводити разне вежбе истезања и покретљивости уз правилно и дубоко дисање, затим корективно вежбање у току пливања као превентива и јачање тонуса мишића са акцентом на одређене технике пливања које имају терапеутско дејство на поједине деформитете кичменог стуба.

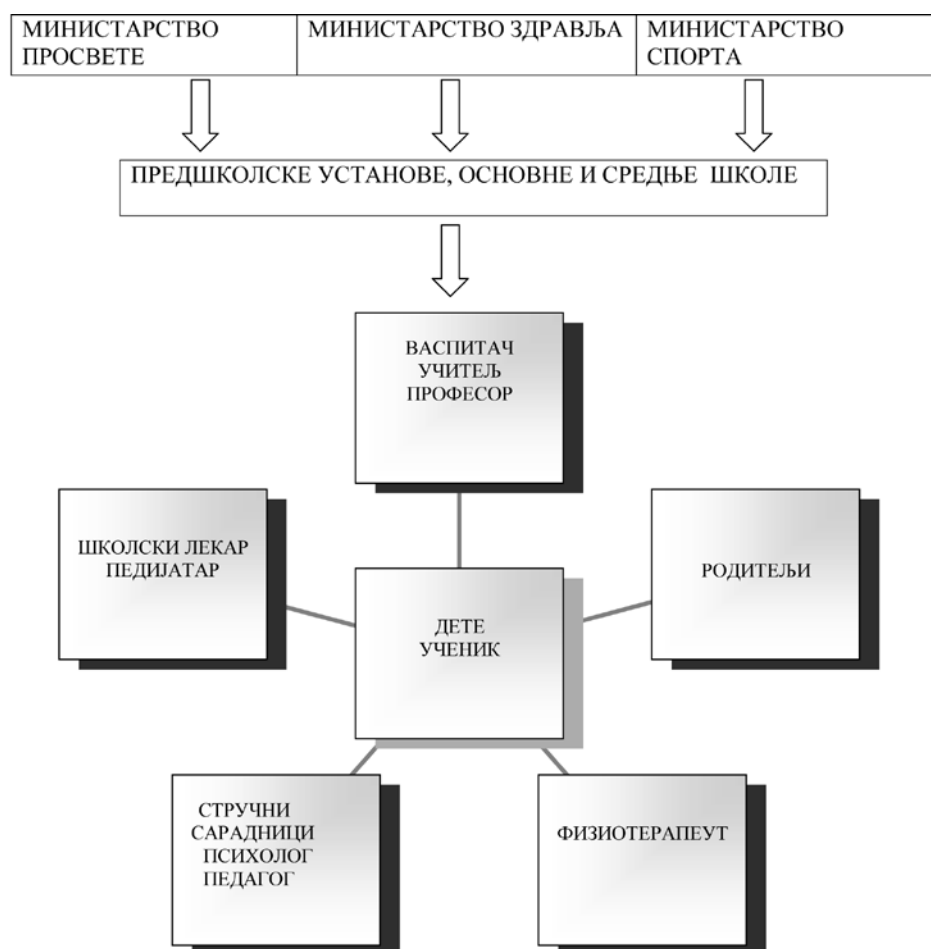
б) у школама у оквиру: часова Физичког васпитања, часовима корективне гимнастике, изабраном спорту, спортским секцијама, допунској настави из предмета Физичко васпитање, излетима, летовању, зимовању...

На часу Физичког васпитања наставник може уз добру организацију да реализује корективно вежбање као превентивно вежбање за све ученике, како не би дошло до дисбаланса одређених мишића, или вежбање са децом где је дошло до дисбаланса мишића одговорних за правилно држање тела. Вежбање на часу може бити организовано индивидуално или групно (ако у једном одељењу има више ученика са неким деформитетом). У припремном делу могу се радити вежбе истезања мишића трупа и ногу, као и повећање покретљивости свих зглобова. У главном делу могу се радити вежбе за јачање мишића одговорних за правилно држање тела (опружачи кичменог стуба као и мишићи стомака и ногу). У завршном делу могу се радити вежбе лабављења, а наставник може искористити време говорећи о утицају физичког вежбања на формирање правилне постуре дечјег тела и спречавању настанка деформитета.

Корективно вежбање уз добру организацију васпитача, учитеља, наставника може се изводити и на другим организационим облицима рада (изабраном спорту, спортским секцијама, излетима, летовању и др).

Предшколске установе и школе могу и морају да организују посебне часове корективног вежбања, имајући у виду да је све више деце са постуралним поремећајима, што показују многи резултати истраживања. Иницијатива за организовано корективно вежбање може да потекне директно од оних који раде са децом (васпитача, учитеља, наставника), као њихове обавезе за правилним физичким развојем деце, или од институција одговорних за здравље, образовање и васпитање деце, министарства (здравља, просвете, спорта) што би системски било ефикасније. Министарства би доносила одређене планове и пројекте које би упућивали предшколским установама и школама, који би били саставни део годишњег програма рада. Не-

посредни реализатори часова корективног вежбања били би васпитачи, учитељи и наставници у сарадњи са школским лекарима педијатрима, родитељима, физиотерапеутима, стручном службом школе, шематски приказ (сл. 1.), уз обавезну анализу остварених циљева и задатака. Задаци реализатора корективног вежбања били би, стална и перманентна едукација путем семинара, стручне литературе (књиге, уџбеници, часописи), електронски извори информација и др. Обавезна сарадња са докторима педијатрима, докторима физикалне медицине, физиотерапеутима. Путем разних семинара едуковати и родитеље, мотивисати и научити ученике за самосталну примену одређених корективних вежби.



Слика 1. Шематски приказ системске организације корективног вежбања по вертикали

Закључна разматрања

Да би се превентивно деловало на смањење појаве деформитета код деце или њихово кориговање и заустављање даљег погоршања, мора се систематски приступити том проблему. Све институције и субјекти који брину о здрављу и правилном психофизичком развоју детета морају бити укључене, како је то представљено на шематском приказу (сл. 1). То не сме да буде само ствар појединца, или статистички резултати, него конкретна реализација корективног вежбања у свим предшколским установама и школама. Овакав систем организовања корективног вежбања имао би позитиван ефекат на смањење деце са постуралним проблемима, деца би била здравија, способнија, срећнија, задовољнија и успешнија на свим пољима, што и јесте циљ сваког друштва.

ЛИТЕРАТУРА

- Бала, Г. (2007). *Антрополошке карактеристике и способности предшколске деце*. Нови Сад: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Берар, М., Циновић-Којић, Д. (2009). *Телесни развој и здравствено васпитање*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Gavim, L. M., Dowshen, A. S., Izenberg, N. (2007). *Dijete u formi*. Zagreb: Mozaik knjiga.
- Gallahue, D. L., Frances, C.D. (2003). *Developmental Physical Education for All Children*. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Живковић, Д., Миленковић, С. (1994/95). Стање постуралног поремећаја код деце предшколских установа. *Физичка култура*, 40 (2), стр. 11. Београд: Факултет физичке културе.
- Јурас, В., Станић, Ж. (1979). *Тјелесни одгој ученика оштећеног здравља*. Загреб: Школска књига.
- Караиковић, Е. (1986). *Кинезитерапија*. Сарајево: Свјетлост.
- Косинац, З. (2008). *Кинезитерапија сустава за кретање*. Загреб: Гопал.
- Коњикушић, В., Коцев, Н. (2005). *Здравствена нега у процесу рехабилитације*. Београд: Ауторско издање.
- Котуровић, Љ., Јеричевић, Д. (1983). *Корективна гимнастика*. Београд: НИП.
- Матић, М., Бокан, Б. (1990). *Физичко васпитање*. Београд: Факултет за физичку културу.
- Момчиловић, З. (2008). *Методика физичког васпитања*. Врање: Учитељски факултет.
- Перић, Д., Цветковић, Н. (2003). *Буди прав бићеш здрав, превентивне вежбе и игре за децу*. Младеновац: Космајтурист.
- Радисављевић, М. (2001). *Корективна гимнастика са основама кинезитерапије*. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.
- Сабо, Е. (2006). Постурални статус деце предшколског узраста на територији АП Војводине. *Физичка култура*, 60 (2), 157-164. Београд: Факултет спорта и физичког васпитања.

- Solberg, G. (2008). *Postural Disorders and Musculoskeletal Dysfunction. Diagnosis, Prevention and Treatment*. Edinburgh: Churchill Livingstone Elsevier.
- Sharkey, J. B., Gaskill, E. S. (2008). *Вежбање и здравље*. Београд: ДАТА СТАТУС.
- Улић, Д. (1997). *Основи кинезитерапије*. Нови Сад: Самостално ауторско издање.
- Физичка активност решење за деформитете. > <http://www.nadlanu.com> < 18. 9. 2012.

Zoran Mijić

ORGANIZING AND PERFORMING CORRECTIVE EXERCISE IN KINDERGARTENS AND SCHOOLS

Summary

Various researches have been done in our country aiming to analyze the postural status of preschool and school children, and the results collected are in fact alarming (large numbers of children suffer from spinal deformities, flat feet, bad posture, weakened muscles, obesity) with the tendency of annual percentage increase. All of these reflect on the psychophysical health of children, becoming a great problem of the society. Still, all these facts and findings remain on the paper and in the domain of statistics, since a very small number of kindergartens and schools organize systematic corrective exercise classes. We often hear the questions of who should organize and perform corrective exercise classes, whether the initiators should be health institutions, the Ministry of Education, schools and teachers, or kindergartens. One of the frequently asked questions is also the one of whether teachers (both in schools and in kindergartens) are educated enough to prepare and hold corrective exercises classes. The best results would be seen if all the institutions responsible for health and education of children and the Ministries (of health, education and sports) would make certain plans and projects which they would then delegate to preschool institutions and schools to integrate them in their annual curricula. The people directly responsible for the corrective exercise classes would be kindergarten and school teachers, and they would closely cooperate with school doctors – pediatricians, parents, physical therapists and schools' special services, as shown on the scheme.

The programs and plans of corrective exercise classes could be put into practice within the following organizational work forms already existing in the physical education domain: a) in kindergartens within the morning work-out, guided activities, field trips, summer/winter camps, etc. b) in schools in PE classes, field trips, summer/winter camps.

Key words: children, corrective exercise classes, kindergartens, schools, teachers.

КУЛТУРНА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА – КОМПЕТЕНЦИЈА ЗА ГЛОБАЛНО И ИНФОРМАТИЧКО ДРУШТВО

САЖЕТАК: Повећана мобилност радне снаге, растући број интердисциплинарних тимова, интернационализација образовања, као и процват нових медија и система комуникација на даљину доносе нове изазове савременом просечном човеку, који да би научио да се са њима усклади, данас мора да научи да делује, комуницира и развија успешне односе у мултикултуралном окружењу, тј. да развије културну интелигенцију.

У овом раду се презентује концепт културне интелигенције, кроз уводни део који описује социо-економске промене, које утичу на повећање потребе за истим, даље кроз преглед научно-истраживачког контекста у коме се јавља ова дисциплина, па преко појмовног одређења, њене психолошке и социјалне природе, њеног приказа као комуниколошке компетенције, увода у развој културне интелигенције и дискутовања њеног значаја у појединим професијама. Коначно се у закључном делу овог рада повезују неки основни принципи културне интелигенције са менаџмент трендовима, попут интердисциплинарности тимова (посебно виритуелних) и мултикултуралности и диверзитета људских ресурса.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: културна интелигенција, компетенција, менаџмент, информатичко друштво.

1. Увод

Ко уме да слуша више вреди од онога који уме да говори.

Кинеска пословица

Године 2009. Дејвид Томас (David Thomas) и Кер Иксон (Kerr Inkson), универзитетски професори за област менаџмента, објавили су друго издање књиге *Културна интелигенција – живети и радити глобално* (оригинални наслов дела је *Cultural Intelligence – Living and Working Globally*). На нашем говорном подручју књига је објављена 2011. године, у издаваштву Клиа у Београду.

Релевантност ове теме може деловати сувисло данас, када се увелико говори о различитим типовима људске интелигенције, за којима се, од почетка 20. века јавља велико научно, стручно, а касније и јавно интересовање: емоционалној, социјалној, духовној, колективној,

*minapane@open.telekom.rs

па и еколошкој интелигенцији и њиховим применама у посебним контекстима живота и рада: на послу, у лидерству, партнерским односима, родитељству, у тимовима и сл. (Арсенијевић, 2011).

Заправо је релевантност теме – културна интелигенција – изузетно велика, посебно у условима глобализације, повећане мобилности људи (било у професионалне или личне сврхе) и јачању мултикултуралног окружења, а њена улога директно пропорционална развоју способности људи у социјалној интеракцији. Концепт културне интелигенције, подразумевајући способност успешне интеракције у различитим културама, помаже нам да дамо боље резултате приликом комуницирања и сарадње са људима у ситуацијама када су они из различитих културних оквира, што често отежава, па чак и онемогућује квалитетну размену.

Миграциони шаблони се данас подударају са брзином економских и политичких промена у свету, а светска популација постаје све више међусобно зависна, све више оријентисана на међународну сарадњу. Живот и рад просечног човека данас далеко је више мултикултуралан, далеко више изложен интеракцији са људима других култура него што је то било пре педесет година. Повећана мобилност радне снаге, процват мултинационалних предузећа, растућа потреба за међународним, интердисциплинарним тимовима, интернационализација образовања (посебно средњег и високог), процват система комуникација на даљину, чак и повећане могућности путовања ради пуке разоноде и туризма; доноси ове изазове и то не само људима који су лично или професионално склони упознавању нових култура, већ и савременом просечном човеку. Да би научио да се усклади са тим новим изазовима, савремени човек данас мора да научи да делује, комуницира и развија успешне односе у мултикултуралном окружењу, тј. да развије културну интелигенцију.

Разлози за растућом потребом културне интелигенције су очигледни, али је потребно време и напор појединца да достигне ниво културне интелигенције у пракси, тј. да заиста постане компетентан за несметану и успешну интеракцију са људима различитих култура.

2. Научно-истраживачки контекст у коме се јавља појам културне интелигенције

Осим сазнања о рационалној (когнитивној) интелигенцији, великој популаризацији концепта емоционалне интелигенције, преваходно дефинисаном од стране Питера Саловеја (Peter Salovey) и Џона Мајера (John Mayer), (Salovey P., Mayer J. D., 1990), допринело

је публикување књиге *Емоционална интелигенција* Данијела Големана (Daniel Goleman, 1995). Ова књига провоцира многа даља истраживања, посебно о примени емоционалне интелигенције у разним областима живота и рада људи: примену емоционалне интелигенције у лидерству (Големан и сарадници., 2001b), послу (Големан, 2001a) и тимском раду (Druskat, Wolff, 2001; Jordan, Lawrence, 2009), а затим и поновну популарност, али и даља истраживања о социјалној интелигенцији (Големан, 2006). Даље, Дана Зохар и Јан Маршал (Danah Zohar, Ian Marshall, 2000) уводе потпуно нови концепт духовне интелигенције (коначне интелигенције), која треба да затвори круг рационалне и емоционалне интелигенције и заиста омогућава ексклузивно нови приступ људској интелигенцији и разумевању људске психе. Убрзо (2004) исти аутори објављују њима својствен приступ духовности и једној економској категорији, насловом духовни капитал. Данијел Големан такође, 2009. године објављује веома занимљиву и актуелну књигу о еколошкој интелигенцији (Големан, 2009).

У последње време све се више говори и о колективној интелигенцији. Колективна интелигенција је способност групе јединки да пронађе већи број бољих решења за решавање заједничких проблема него што су то у стању да учине њени појединачни чланови, а која се јавља у групама многих живих организама: од бактерија, инсеката у ројевима (социјалних инсеката као што су мрави, пчеле, термити и сл.), животиња у крдима или јатима и људима па и вештачких интелигенција: умрежених рачунара. Повећање интересовања колективне интелигенције заправо је последица новог светла које она добија у контексту компјутерски посредоване комуникације која омогућава брзу, отворену и глобалну размену података и резултира невероватном брзином акумулације и надоградње свеукупног људског знања. Слично томе, недавно је уведен појам системске интелигенције као резултат истраживања у Лабораторији за анализу система на Технолошком Универзитету у Хелсинкију (Hämäläinen, Saarinen, 2004), интелигенције која има корене у системском мишљењу (превасходно дефинисана од стране Питера Сенца/Piter Senge, 1990).

Зачеци идеје о постојању још неких, осим рационалне интелигенције, датирају још у Гарднеровој теорији о мултиплој интелигенцији – интраперсоналној и интерперсоналној интелигенцији (Gardner, 1993). Гарднер је у књизи *Вишеструке интелигенције* спецификовао седам врста људске интелигенције: визуелно-просторну, музичку, вербално-лингвистичку, логичко-математичку, интерперсоналну, интраперсоналну и телесно-кинестетичку интелигенцију, а у

каснијим радовима додатно је идентификовао још две димензије људске интелигенције. Заправо се сматра да је емоционална интелигенција еквивалент Гарднеровој интрапесоналној интелигенцији, а социјална аналогна интерперсоналној. У сваком случају, научна и стручна јавност се слаже о постојању и значају других типова интелигенције, осим рационалне, и њиховој улози у социјалној интеракцији и духовном развоју људи.

Теорија о културној интелигенцији (енг: cultural intelligence) и постојању коефициента културне интелигенције CQ (енг: cultural quotient) често се подразумева као грана психологије менаџмента и у том контексту она објашњава утицај културне залеђине појединца на његово понашање у организацији и ефекте које то има на пословање. Високи коефициент културне интелигенције омогућује појединцу да се успешно укључи у свако окружење, независно од тога под дејством које културе се налази. Свест о утицају културне интелигенције запослених на продуктивност и успех компанија на тржишту, без обзира што је сам појам културне интелигенције још релативно нов, данас постаје све већа. Наиме, у данашњем глобалном окружењу мобилност радне снаге, као и неслућене могућности комуникације и интеракције у бизнису, утичу на то да компаније функционишу у шароликом културном окружењу, да имају запослене који припадају различитим културним миљеима, организације са којима сарађују у сличној позицији и да наступају на тржиштима потрошача која одликује културна шароликост. Утицај коефициента културне интелигенције чак постаје толико очигледан да се у последње време јавља тренд тестирања кандидатових коефицијената културне интелигенције приликом регрутовања.

Појам културне интелигенције увели су 2003. године Кристофер Ерли (Christopher Earley) и Сун Анг (Soon Ang) у књизи *Културна интелигенција: интеракција појединаца различитих култура* (Earley, Ang, 2003) публиковане на Станфорд Универзитету. Психолози Кристофер Ерли и Ијелн Мосакоуски (Elaine Mosakowski) су годину дана касније, 2004. године, такође дискутовали о појму културне интелигенције, у студији у престижном часопису Харвард Бизнис Ривју (енг. Harvard Business Review).

У основи културна интелигенција базира се на премисама емоционалне, социјалне и рационалне интелигенције, али се у њеном тестирању даје нагласак на способност прилагођавања, подношења и функционисања појединаца у различитим културама. Културна интелигенција, по наведеним ауторима, превасходно је дефинисана

као способност појединца да ефективно функционише у ситуацијама карактерисаним културним диверзитетом (Анг/Ang, Ван Дајн и Кох/Van Dyne, & Koh, 2005; Ерли, Анг, 2003; Ерли, Мосакоуски, 2004).

Иако је идентификована пре мање од деценије, ова дисциплина постаје веома пропулзивна управо због растуће потребе за њом услед трендова глобализације, повећане комуникације и укидања баријера. Недавно је отворен и Центар за лидерство и културну интелигенцију у Сингапуру и други у Сједињеним Америчким Државама у Мичигену.

3. Појмовно одређење културне интелигенције

Силе глобализације драматично мењају услове живота и рада људи широм света, јер чак и они који остају у сопственој земљи морају да размишљају глобално. Бити глобалан значи бити у узајамном дејству с људима који се по култури разликују. Бавити се културом је сложеније него другим аспектима средине и окружења у коме се налазимо, јер је култура невидљива, неопипљива и мора се искусити. Постоје различити начини превазилажења културних разлика, од најмање до највише успешних: од тога да очекујемо да се други прилагоде нама, преко разумевања културних разлика до стицања културне интелигенције. Културна интелигенција је у првом поглављу истоимене књиге Томаса и Иксона (2011), концептуализована на три основе:

1. знање о култури и о основним начелима интеракције између различитих култура,
2. развијање свесног приступа таквој интеракцији односно вештина промишљеног и креативног усмеравања пажње на знакове друге културе и
3. стицање крос-културних вештина и репертоара понашања који ће појединцу омогућити да буде успешан у било ком сусрету с другом културом.

Ова три елемента међусобно су повезана и стицање културне интелигенције стога представља процес, односно циклус њиховог понављања у коме се сваки нови изазов надовезује на претходне.

Први корак ка стицању културне интелигенције јесте поседовање знања о култури, њеним варијацијама и утицају на понашање људи. Култура није насумични збир обичаја и понашања већ заједнички сет вредности, ставова и претпоставки. Оне се развијају тако што људска друштва током времена уче да превазиђу егзистенцијалне проблеме, те су систематичне и организоване, а могу се дефинисати према вредностима тј. основним уверењима о пожељном уређењу ствари и понашању појединца.

3.1. (Не)толеранција и разумевање култура

Разноликост култура представља велико богатство људске цивилизације, али и доноси проблем неразумевања култура, у чијој основи је идентификација са културом и етноцентризам. Људи који припадају одређеној култури сврстани су у одређену групу, постављајући је у референтни оквир, доживљавајући основне премисе властите културе као нешто „нормално“, а друге људе као припаднике „спољашних“ група, њихове културе као нешто страно, необично, а често и „погрешно“. Ово неразумевање, које често може прерасти у нетолеранцију, може бити узрок конфликта и сукоба међу културама. Познат је деструктивизам који стоји иза неразумевања, нетолеранције, центризма и шовинизма било да је у питању култура или неко друго људско обележје, и дискутован од стране бројних ауторитета у области друштвених наука. М. Скот Пек (M. Scott Peck), светски познат писац популарне психологије, у својој студији психологије зла, чак је упозорио да је овај феномен основа за развој групног зла (2007):

„Једна од вероватно најмоћнијих кохезионих сила групе је нарцизам. У својој најпростијој форми, ово се манифестује кроз групни понос... Мање доброћудан, али веома распрострањен облик групног нарцизма јесте оно што бисмо могли да назовемо „стварањем непријатеља“ или мржњом према „спољашњој групи“. Ово можемо да видимо како се природно догађа код деце када почну да уче да се удружују у групе. Групе постају клике. Они који не припадају групи презиру се и сматрају инфериорним или злим. Ако група већ нема непријатеља, она ће га сама убрзо створити... Најбољи начин да се кохезивност групе зацементира је распаљивањем групне мржње према спољашњем непријатељу. Пропусте и недостатке у самој групи лако је безболно превидети ако се пажња управи на недостатке и „грехе“ спољашње групе.“ (Пек, 2007: 200-2001)

Аналогно дискусији Скота Пека: кохезија групе која се постиже идентификацијом са, па и дивљењем према сопственој култури, постаје опасна када се гаји заједно са нетолеранцијом према другим културама, те прераста у нетрпељивост и мржњу. Неразумевање и нетрпељивост према другим културама је дијаметрално супротно културној интелигенцији – она не само да омогућава већу толеранцију и разумевање, већ и спремност и пријемчивост појединаца да нешто науче из контаката са другим културама, да прошире своје видике и оплемене свој духовни развој. Стога је први корак ка развоју културне интелигенције разумевање сопствене културе и њеног утицаја на наше резонување и понашање. Схватити да је већина наших уверења,

у то шта је нормално понашање, само последица деловања наше културе, те да то исто важи и за припаднике других култура.

Да би се, међутим, ово постигло, потребно је боље разумети сопствену и другу културу са којом имамо контакт, разумети у којој мери и на који начин оне утичу на наше понашање и резонување, разумети и сагледати их са ширег становишта.



Слика 1: Три нивоа програмирања ума (Томас, Иксон, 2011: 38)

Томе у прилог Томас и Иксон (2011) презентују низ различитих димензија разумевања култура, од којих овде приказујемо најупечатљивије:

- најпознатије и најмоћније димензије су индивидуализам и колективизам;
- седам основних вредносних димензија култура по испитивању Шалом Шварца: егалитаризам, усклађивање, укорененост, хијерархија, овладавање, афективна аутономија и интелектуална аутономија и
- девет вредносних оријентација естрахованих на основу резултата студије ГЛОУБ (енг. GLOBE – Global Leadership and Organizational Behaviour Effectiveness): институционални колективизам, колективизам у односу на сопствену групу, дистанца моћи, избегавање неизвесности, родна равноправност, асертивност, хуманистичка оријентација, оријентација на будућност и оријентација на постигнуће.

Ове димензије нам помажу да боље разумемо могуће културне усклађености или сукобе са припадницима других култура. Поређење

сопствене са другим културама како бисмо открили тачке могућег подударања и разилажења могуће је тек када схватимо сопствену културу и изађемо из уског референтног оквира.

4. Психолошка и социјална природа културне интелигенције

Фактор који, са аспекта културне интелигенције, доминантно утиче на понашање људи и њихове интеракције са припадницима других култура, јесте тзв. културно програмирање. Такозвани аутоматски утицај културе, тј. културна програмираност ума преовладава у понашању људи, и док са једне стране омогућује обављање свакодневних обавеза без активног размишљања и пажње, са друге оно представља одсуство свесности у понашању који може створити проблем у интеракцији мултикултуралног контекста. Селективним опажањем, друштвеном категоризацијом, стереотипним очекивањима и погрешним атрибуцијама – културно програмирање нас може завести да погрешно проценимо понашање људи које је другачије услед деловања других култура. У циљу супротстављања тежњи да делујемо под аутоматским утицајем културе Томас и Иксон (2011) се залажу за практиковање свесности, односно стања будности као неопходне везе између знања о култури и одговарајућег понашања у мултикултуралним ситуацијама.

Културно интелигентна особа треба даље да повећа репертоар својих вештина у домену социјалног понашања и да буде способна да их прикладно користи у различитим културним околностима. Као што је то већ наглашено, свесност, поред знања и вештина је елеменат који чини културно интелигентно понашање.

Интелектуални и интуитивни процес који има знатне импликације по социјално окружење, а који је веома отежан у мултикултурном контексту – јесте процес доношења одлука. Како људи различитих култура имају различито програмирање ума, разликују се и начини на које поједностављују сложени процес одлучивања. И у случају рационалног процеса доношења одлука за који се сматра да је највише аналитичан и своди могућност доношења погрешне одлуке на минимум; извесно је да ће се фазе у одлучивању разликовати: начини идентификације проблема, генерисање могућих решења, начини процене или вршење одабира могућности.

Приликом доношења одлука, свако људско биће вођено је мотивима и циљевима, који су даље засновани на вредностима. Ми смислено процењујемо могућа решења и доносимо компромисе одмеравајући вредности које њима добијамо или губимо. А управо су вредности те које леже у основи културне разноликости, које су

релативне у зависности од културе и културног програмирања ума. Томас и Иксон у књизи *Културна интелигенција* (2011) кроз многе прагматичне примере указују како културно интелигентна особа боље разуме методе и критеријуме за доношење одлука који се користе у другим културама. Таква особа је способна да уравнотежи културну условљеност морала са поштовањем основних људских права приликом доношења одлука.

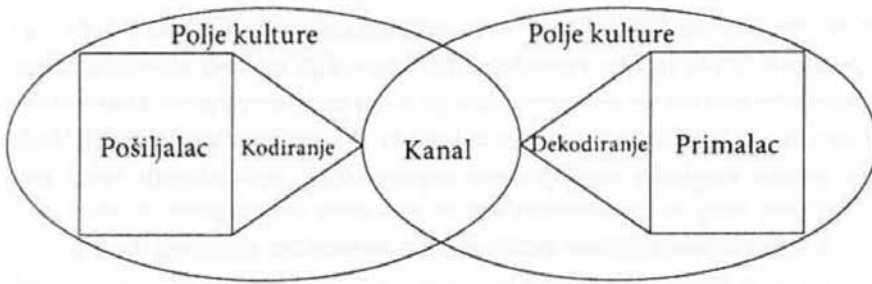
5. Културна интелигенција као комуниколошка компетенција

Вештина комуникације у мултикултуралном контексту је својеврсни изазов и једна од најважнијих компетенција културно интелигентне особе. Комуникација је темељ свих друштвених интеракција и односа. У комуникацији у крос-културном контексту сакривено је много препрека за међусобно разумевање, јер појединци из различитих култура немају исте културне оквири, кодове или конвенције. Језичке вештине су битне, али крос-културна комуникација обухвата далеко више од разлике у језицима. Језички кодови и конвенције, утемељени на култури, такође подразумевају невербалне знакове и стилове комуникације. У овом поглављу аутори указују на специфичности конвенција (имплицитне и експлицитне комуникације) и невербалне комуникације (растојање, додир, положај тела, гестикулација, израз лица и контакт очима). Веома је интригантно упоређивање конвенција у зависности од индивидуализма, односно колективизма културе, као и пример стратегије формулисања одричног одговора (кроз противпитања, посредни или одложени одговор, противпитање и сл., Томас, Иксон, 2011: 107).

Преговарање као специфичан вид комуникације јесте пример ситуације у којој стране могу имати супротстављене циљеве. Преговарачки процес пролази кроз следеће фазе:

- грађење односа,
- размена информација,
- покушај међусобног убеђивања и
- чињење уступака и постизање споразума (Томас, Иксон, 2011).

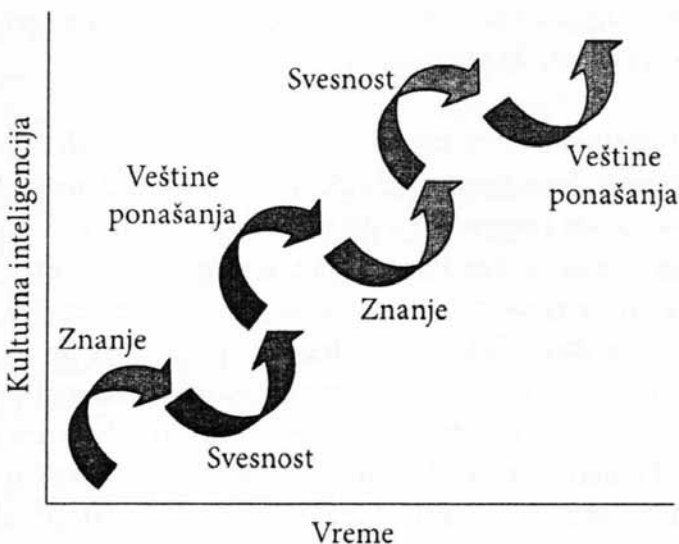
Премда сва преговарања имају сличан ток, нагласак који се ставља на различите фазе процеса преговарања значајно се разликује међу културама. Знање о томе када, како и колико треба прилагодити понашање у циљу постизања најбољег исхода комуникације и преговарања одређено је нивоом културне интелигенције.



Слика 2: Процес крос-културне комуникације (Томас, Иксон, 2011: 101)

6. Развој културне интелигенције

За развој културне интелигенције, најважнији предуслов је доживети искуство у коме се стиче знање и примењује свесност. Процес развоја културне интелигенције подразумева поседовање основних и свесно стицање нових знања и начина посматрања и преображавања тих сазнања у вештине понашања. Процес се стално понавља образујући циклус са низом кривуља, како је приказано на слици 3.



Слика 3: Развој културне интелигенције (Томас, Иксон, 2011: 170)

Развој културне интелигенције подразумева постепено напредовање кроз више стадијума, од најнижег (или постојећег) до највишег:

1. осетљивост на спољне надражаје – као најнижи стадијум, где преовладава несвесна приврженост правилима и мерилима властите културе;
2. препознавање и жеља за дубљим упознавањем норми других култура – где велику улогу имају искуство и свесност који производе ново виђење мултикултурног мозаика;
3. навикавање на норме и правила других култура – у коме појединац поседује знање о примереном понашању у другачијим културама, али га тешко користи у пракси;
4. уклапање различитих културних норми у алтернативне начине реаговања – где појединац развија репертоар понашања који без напора може да уприличи одређеној ситуацији у којој долази у додир са другом културом и коначно
5. проактивност у културном понашању – као највиши стадијум културне интелигенције, који се заснива на препознавању и предосећању најблажих промена у културном контексту и аутоматско прилагођавање понашања овим променама (Томас, Иксон, 2011).

Културна интелигенција се може развити на неколико начина. Постоје неке основне одлике личности које саме по себи подржавају развој културне интелигенције. Даље, постоје и директни начини за јачање коефициента културне интелигенције као што су формално учење и обука, и изнад свега искуствено учење. Мултикултурно окружење пружа бројне могућности за развој културно интелигентног понашања, те је један од најбољих начина да се унапреди културна интелигенција – живот и рад у иностранству. Да би појединац најбоље искористио ово искуство, потребно је да он веома добро да познаје властиту културу и њен утицај на сопствено понашање и расуђивање, да схвата феномен културног шока и процеса прилагођавања другим културама. Свесност је овде основна премиса успеха. Неколико једноставних смерница за међукултурне интеракције, приказане на крају овог поглавља, доприносе унапређењу културне интелигенције и развоју способности за компетентно деловање у најразличитијим културама.

Сваки појединац може успешно да делује у различитим културним оквирима ако научи основна начела, усвоји свестан приступ и покаже спремност да делује тако што се прилагођава различитим

културама. У том смислу појединац треба да развије базичне вештине културне интелигенције: да одбаци властите претпоставке о томе како други треба да се понашају, да вежба свесност (врсту осетљивости за понашање обликовано културом), и да развије вештине применљиве у ситуацијама које га доводе у везу са другим културама.

7. Значај културне интелигенције у појединим професијама

Заједно са повећањем глобализације и тенденцијом дислокације разних производних делатности, у пословању се последњих деценија јавља и проблем културно интелигентног руковођења – руковођења које је отежано динамиком интеракције различитих култура. У менаџмент теорији је познато да је успешно лидерство условљено способношћу вође да одреди и комуницира визију и мотивише следбенике. Стога се овде посебно анализира проблем мотивације у различитим културама, са акцентом на различитости у мотивационим обрасцима (мотив постигнућа, друштвени мотив, расподела награда) и поређењу индивидуализма и колективизма из ове перспективе.

Томас и Иксон (2011) у књизи *Културна интелигенција* дају крајње занимљив приказ модела руковођења у различитим, великим културним миљеима: Арапски свет, Јапан, Кина, Француска и Русија; након чега се говори о утицају култура на очекивања следбеника, такође кроз призму индивидуализма и колективизма, али и временске димензије и патернализма. Разноврсност начина руковођења у различитим културама доводи у питање постојање универзалног приступа управљању. Уважавајући идеје о трансформационом лидерству, концепт културно интелигентног руковођења се базира на вођино разумевање очекивања својих следбеника. Ово разумевање, одабрани лични стил руковођења и ограничења која намећу одређене ситуације, представљају три димензије између којих вођа који се одликује културном интелигенцијом, мора да успостави равнотежу.

Све актуелнија тема данас је и рад са мултикултуралним и интердисциплинарним групама и тимовима (Арсенијевић, Савић, 2011). У ери глобализације и информатизације, повећане могућности комуникације путем нових медија и дигиталних технологија, отвара се читав нови правац у међународном пословању који је омогућен виртуелним мултикултурним тимовима. Актуелност тимског рада постаје утолико значајнија када јој се дода мултикултурална конотација, стога способност да се културна разноликост радних тимова искористи у максималној мери постаје изузетно важно питање. За успешно руковођење или учествовање у мултикултуралним радним групама

је потребно знање о различитим културама као и о законитостима рада у групи (типовима група, групним задацима, групном саставу и процесима). Учинак рада групе у којој су чланови припадници више различитих култура је у директној зависности од културно интелигентног вођења и од коефицијента културне интелигенције (CQ) њених чланова. Овде се јавља и шири приступ руковођењу: културно интелигентно управљање групом, и последично, развој културне интелигенције групе или тима. Што је већа културна разноликост чланова групе, то је већи и њен радни, а посебно креативни потенцијал. Различитост је та која обogaћује, која доноси диверзитет перспектива (Арсенијевић, Савић, 2011). Са друге стране, културни диверзитет радних група или тимова који раде на истом задатку може имати и негативне импликације, у виду јављања неспоразума, неразумевања, смањења продуктивности услед повећања количине времена за постизање споразума и консензуса, чак и у виду конфликта. Зато овакве групе морају позитивне учинке културне разноликости увећати, истовремено минимизирајући њена негативна дејства базирана на културној дистанци. Тај циљ могу остварити вође с високим CQ који уз то користе знање о групним процесима, примењују свесност у групним интеракцијама, прилагођавају понашање јединственим околностима групе и подстичу и обучавају њене чланове да и сами унапређују ниво властите културне интелигенције.

8. Закључна разматрања

Размишљајући о овој, пре свега друштвеној компетенцији, намеће се питање да ли „културна интелигенција“ заиста представља интелигенцију или би је требало назвати неким другим, можда примеренијим, прецизнијим термином, као што су: способност, умеће, вештина, компетенција...? Концепт културне интелигенције најприближнији је социјалној интелигенцији, као умећа интеракције и вођења успешних односа са другим људима (*sensu stricto*). Да ли се социјална интелигенција или емоционална интелигенција која представља способност препознавања, руковођења и примереног изражавања емоција такође могу назвати неким другим именом осим интелигенције (Саловеј, Мајер, 1990)? Затим, социјална: способност ефикасног преговарања и управљања друштвеним односима и околностима (Големан, 2006). Или духовна: способност креативности, холистички поглед на свет и иницијатива за променом ситуација у којима се налази и правила која важе у тим ситуацијама (Зохар, Маршал, 2000; Арсенијевић, 2011)? Ови термини су већ прихваћени и имају уврежену употребу. Или је то заправо неважно докле год расте

сознање о људској психи и способностима, које човеку могу помоћи да ради и живи успешније и има комплетнији живот? Ово су питања које би можда требало размотрити у некој од наредних студија.

Непознавање понашања, обичаја и резоновања људи другачије културне залеђине може довести до великих неспоразума, конфликта, пропуста, чак до губљења важних животних прилика – импликација за чије је санирање потребно изгубити много енергије. Утицај коефицијента културне интелигенције на успех пословања чак постаје толико евидентан да се у последње време јавља тренд тестирања кандидатових CQ приликом тестирања за нове послове. Ипак, иако се сматра да је културна интелигенција грана психологије менаџмента, она има шири карактер. Упознавање другачијих култура обогаћује и уздиже дух, провоцира интелект, развија психолошку и емоционалну зрелост личности. Први корак у развоју културне интелигенције је повећање свесности о утицају културе којој припадамо на властито понашање и резоновање: проширење референтног оквира, ширење перспективе, превазилажење културног програмирања ума, повећање толеранције, победа над етноцентризмом. Ово су изазови који премашују унапређење међународног пословања. Томас и Иксон ово препознају и истичу конструктивистичко и холистичко становиште да упознавање различитих култура као и унапређивање умешности сналажења у њиховим различитим контекстима обогаћује људски дух, на супрот тенденцији да пречесто од других очекујемо да се понашају и да буду као ми, просуђујући друге културе према стандардима сопствене и обично при том верујући како је наша култура супериорнија од других (2011).

Потреба за културно интелигентним понашањем, у циљу ефективне и успешне интеракције и комуникације у мултикултурном контексту, као што је већ аргументовано у уводу, расте све више. Мултикултуралност у било ком контексту повећава различитост, која се у менаџмент теорији сматра као драгоцен ресурс. Велики писци савремене менаџмент теорије помињу неопходност полног, професионалног, националног и сваког другог диверзитета радне снаге и то не само за конкурентну предност компанија већ и читавих нација (Дракер/Drucker, 1969; Ридерстрале, Нордстром/Ridderstråle, Nordström, 2002; Кантон/Canton, 2006). Џејмс Кантон (James Canton), познати футуролог и наследник Алвина Тофлера, антиципира да ће до 2025. године све већи удео заузимати радници различитих култура, и да управо разноликост радне снаге, отварајући врата имиграцији, може помоћи САД да повећа конкурентност и продуктивност (Кантон, 2006).

Мултикултуралност не само да обогаћује културу региона, већ и поспешује друштвену кохезију, толеранцију, јача уређење. Овоме умногоме доприносе глобализација и развој комуникационих технологија које омогућавају хипер повезивање. Коначно, многи региони и државе, попут Војводине, са разлогом се поносе својом мултикултуралношћу.

На организацијском нивоу, један од крајње ефикасних концепата умрежавања јесте формирање интердисциплинарних тимова, где, услед развоја информационо-комуникационих технологија, географски раштркани тимови добијају све више на перспективности. Интердисциплинарност се овде постиже различитошћу перспектива које доноси диверзитет радне снаге (Арсенијевић, Савић, 2011). Овде културна интелигенција појединаца, али и читавих тимова долази у први план, постаје камен темељац њихове продуктивности и ефикасности. Томе у прилог долазе и следећи трендови: култура и клима организације, организационо учење и организације које уче, развој емоционалне интелигенције тимова, чак и најновији налази истраживања о колективној интелигенцији који сопштавају да је усклађеност групе *conditio sin qua non* њене колективне интелигенције.

ЛИТЕРАТУРА

- Ang, S., Van Dyne, L., & Koh, C. S. K. (2005). „Personality correlates of the four factor model of cultural intelligence“. *Group and Organization Management*, 31: 100-123.
- Арсенијевић, Ј. (2011). „Духовна интелигенција“. *Зборник радова Високе школе струковних студија за образовање васпитача у Кикинди*, 1/2011. Кикинда: 54-63.
- Arsenijević, J., Savić, Z. (2011). „Interdisciplinarity as a Key of Competitiveness In Digital Age“. *Proceedings „Knowledge, Education, Media“*. Novi Sad: Faculty of Management.
- Canton, J. (2006). *The Extreme Future – The Top Trends That Will Reshape the World for the Next 5, 10, and 20 Years*. New York: Dutton.
- Drucker, P. F. (1969). „Management’s New Role“. *Harvard Business Review*, 47 (6): 49-55.
- Druskat, V. U., Wolff, S. B. (2001). „Building The Emotional Intelligence of Groups“. *Harvard Business Review*, 79 (3): 81-90.
- Earley, P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural Intelligence: Individual Interactions Across Cultures*. Palo Alto, Calif: Stanford University Press.
- Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). „Cultural Intelligence“. *Harvard Business Review*, 82 (10): 139-140.
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.

- Goleman, D. (2001a). *The Emotionally Intelligent Workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Goleman, D. (2006). *Social Intelligence: The New Science of Social Relationships*. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (2009). *Ecological Intelligence: How Knowing the Hidden Impacts of What We Buy Can Change Everything*. New York: Broadway Business.
- Goleman, D., Boyatzis, R., McKee, A. (2001b). *Primal Leadership: The Hidden Driver of Great Performance*. Harvard Business School Press.
- Hämäläinen, R., Saarinen, E. (2004). *Systems Intelligence – Discovering a hidden competence in human action and organizational life*. Systems Analysis Laboratory Research Reports. Finland: Helsinki University of Technology.
- Jordan, P. J., Lawrence, S.A. (2009). „Emotional intelligence in Teams: Development and initial validation of the Workgroup Emotional Intelligence Profile – Short Version (WEIP-S)“. *Journal of Management & Organization*, 15 (4): 452-469.
- Maslow, A. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper&Row.
- Миливојевић, З. (2008). *Емоције, психотерапија и разумевање емоција*. Нови Сад: Прометеј.
- Пек, С. М. (2007). *Људи лажу – Нада у могућност лечења људског зла*. Београд: Алнари.
- Ridderstråle, J., Nordström, K. (2002). *Funky Business*. Stockholm: BookHouse Publishing AB.
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). “Emotional intelligence“. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9: 185-211
- Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday Currency.
- Zohar, D., Marshall, I. (2000). *SQ: Spiritual Intelligence, The Ultimate Intelligence*. London: Bloomsbury.
- Zohar, D., Marshall, I. (2004). *Spiritual Capital: Wealth We Can Live By*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Jasmina Arsenijević

CULTURAL INTELLIGENCE – COMPETENCE FOR THE GLOBAL INFORMATION SOCIETY

Summary

The increased mobility of working people, the increasing number of interdisciplinary teams, the internationalization of education, as well as the blossoming of new media and distance communication systems are constantly bringing new challenges to an average person living in modern times. If people are to learn to adjust to them all, they need to learn to act, communicate and develop successful relationships in a multicultural environment, i.e. to develop cultural intelligence.

This article presents the concept of cultural intelligence through an introductory part which describes the socio-economic changes, then it offers an outline of the research context in which this discipline appears, the article continues with the defining of the term itself, its psychological and social nature, gives its description as a communication competence, an introduction into the development of cultural intelligence and the discussion of its importance in certain professions. Finally, in the conclusion, some of the basic principles of cultural intelligence are related to the management trends, such as the interdisciplinarity of teams (especially virtual ones) and the multiculturalism and diversity of human resources.

Key words: cultural intelligence, competence, management, information society.

Мира Видаковић*

Факултет за менаџмент,
Сремски Карловци
Универзитет „Унион – Никола Тесла“,
Београд

UDC 347.72.032

UDC 005.3

Прегледни чланак
Примљен: 07. VI 2012.

ДРУШТВЕНА ОДГОВОРНОСТ ПРЕДУЗЕТНИКА

САЖЕТАК: Одговорност, под којом се подразумева вероватноћа да ће неко одговарати за неку своју радњу или ће бити подвргнут санкцији неке норме, веома је сложен појам, јер та сложеност обухвата однос човека према друштву, али и човеков однос према самом себи. У том контексту, појам одговорности садржи више елемената који улазе у његов састав, као што је могуће разликовати и више врста одговорности, у зависности од критеријума од којих се при томе полази.

Друштвена одговорност подразумева обавезу предузетника да створи одговарајући избор и предузме одговарајуће акције, које ће допринети благостању и интересу друштва, али и организације. Наиме, изучавање етичког понашања корпорације, уз указивање на њихове социјалне улоге и друштвене одговорности постало је актуелно шездесетих и седамдесетих година прошлог века, са појавом разних врста друштвених покрета који су критиковали тадашње традиционално управљање засновано искључиво на остваривању личних интереса и профита. Тако се током осамдесетих година двадесетог века развија нови концепт друштвене одговорности. У исто време, мења се и свест многих предузетника и лидера, али и запослених, да њихова одговорност не може бити само везана за организацију у којој раде, већ да се мора проширити и на одговорност према локалној заједници и друштву уопште. Управо о тим сегментима друштвене – социјалне одговорности бавило се у овом раду, који има за циљ наглашеност вашности друштвене одговорности предузетника у процесу организовања и деловања у савременом друштву, као новом концепту пословног понашања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: одговорност, друштвена одговорност, организација, предузетник, друштво.

1. Увод

Развој савременог друштва праћен је променама које је са собом донела индустријска цивилизација са новим технологијама, научним открићима и техничким иновацијама. Променама које је са собом донела глобализација са новим геополитичким односима снага и светским тржиштем, променама у природном окружењу са опасностима од нарушавања еколошке равнотеже и еколошком кризом, променама које су обухватиле све области друштвеног живота утицао

* mira.vidakovic@yahoo.com

је неминовно и на обликовање нове организације која се тим савременим друштвеним променама морала прилагодити, и то не само у организационом и функцијском смислу, него и у етичком. Стога је напуштен традиционални материјалистички концепт пословне етике усмерен искључиво ка стварању профита и остварењу личног интереса, јер је постало јасно да се у пословној пракси неетичко понашање не може ни дозволити нити наградити. Створен је нови концепт пословног понашања, који полази од уважавања права и интереса других и који полази од остваривања општих друштвених интереса који, између осталог, обухватају и квалитетно радно окружење у коме пословни успех, конкурентност и остварење профита не зависи ни од чега другог, осим од права и дужности које се и примењују у одлучивању. Стога се питањима и проблемима пословне етике почело бавити много више него раније, и то не само у високо развијеним земљама, него и у земљама у транзицији, које тек покушавају да изграде неке нове системе вредности, па самим тим и вредности везане за пословну праксу.

У наредном излагању сагледаћемо социолошки приступ предузетништву и друштвеној одговорности предузетника, а посебно ћемо указати на потребу постојања етике пословања предузетника и њихове одговорности.

2. Социолошки приступ предузетништву

Неопходност социолошког приступа предузетништву посебно је истицао Јозеф Шумпетер, један од најзначајнијих економиста 20. века, и једна од централних фигура у историји мисли о предузетништву. Битно је да укажемо на значај Шумпетера за социологију предузетништва јер он, као једну од кључних варијабли предузетничког деловања, истиче друштвену интеракцију. Прегледи коментара Шумпетерове теорије предузетништва показују да он обично наглашава централну улогу предузетника у економском развоју, као актера који ће помоћу иновације да поремети економски статус quo евидентног стања.

Предузетничко понашање третира се различито у различитим друштвима, као и у истом друштву у различитим временским периодима. Пре 90-их, тешко је било очекивати развој предузетничког понашања у бирократски организованим предузећима. Командно-плански начин производње друштвеног живота, какав је био у социјалистичким друштвима, није уопште био погодан тло за развој предузетничке иницијативе. Предузетништво тражи пуну слободу и аутономију одлучивања, која омогућује испољавање иновативности и креације предузетничких актера (Видаковић, 2008: 323). Управо је то недостајало социјалистичким друштвима која су слободу и аутономију

те врсте потпуно ограничила. Колективна својина, као доминантан облик својине, у том периоду доприносила је у значајној мери тим ограничењима. Дакле, успостављени друштвени односи у којима су доминирали колективна својина, ауторитарност у одлучивању, доношење одлука о функционисању предузећа изван њега самог, нису били основа на којој је предузетничко пословање могло да нађе своје место и примену. Значајне промене у општој перцепцији вредности предузетничког понашања десиле су се 90-их година. Држава је та која је требала да одигра кључну улогу у промени социјалне климе. Њена улога је била да омогући дерегулисану економију и потпуну аутономију предузећа. Основни корак у том правцу чинила је промена својинског оквира, који се у претходном периоду показао потпуно нефункционалан са аспекта развоја предузетништва.

Ово је време у којем су предузећа морала да редефинишу своја пословања и да размишљају како да на најефикаснији начин користе људске ресурсе. Укратко, ово је период у току којег су предузећа морала да се трансформишу да би била више предузетничка. „Са социолошког становишта је било посебно значајно да ли је предузетништво у једном друштву добило посебан карактер целовитог начина мишљења, стила живота, веза и односа са околином. (...) За то су основне претпоставке: средства за предузетничко деловање, стабилни правни пописи, друштвена клима у којој су сигурни услови за трајно и стабилно предузетничко деловање, и то што ширег броја људи“ (Вучковић, 1998: 31).

Анализа предузетништва која се базира на историјским документима, навела је ауторе да закључе да је пораст предузетничке активности одраз напретка економских и неекономских фактора у једном друштву. Економски фактори укључују: капитал, рад, сировине, технологију, ширење тржишта итд. Сматра се да постојање свих ових фактора доприноси да ризици предузетничког деловања буду релативно ниски. Некономски фактори су: легитимност предузетничког деловања, могућност за друштвену мобилност, вредносни систем који подстиче предузетништво и др. Истраживања су показала пораст предузетничке активности у оним друштвима у којима су постојали такви економски и некономски фактори који су погодовали развоју предузетничке делатности. Према томе, друштво обезбеђује могућност за предузетничке активности. Међутим, поставља се питање колико људи реагује на могућност промене предузетничког понашања. Подаци говоре да у земљама Западне Европе и САД, а после 90-их и у Источној Европи, милиони људи почињу да отварају нове фирме, што ће рећи да је предузетништво главни избор каријере за велики број појединаца. То директно води до питања ко бира ову опцију. Не-

ки аутори у мотиву постигнућа виде основни узрок предузетничке активности: чини се, међутим, да процене предиспозиција личности на папиру није пуно корисна за предвиђање главних одлука у каријери. Стратегија која покушава да пружи одговор на ово питање искључиво дефиницијом предузетничке личности није свеобухватна. Није свеобухватна зато што не може да процени друштвени контекст, који и те како игра улогу приликом избора који се налази пред појединцем у време бирања каријере. Промене које су се десиле у Источној Европи 90-их година најбоље потврђују ову констатацију. Одлука да се искористи прилика доноси се када се прилика укаже, ако нису присутне никакве могућности за предузетничко понашање, оно се неће ни појавити. Неопходно је дакле, описати ситуацију у којој се јавља могућност за предузетничко понашање. Идентификовање друштвеног контекста који утиче на појединачно понашање јесте главни фокус социолошког приступа предузетништву. Једном када се узме у обзир друштвени контекст и могућности које запажају појединци, може се објаснити значајан део варијација предузетничког понашања.

3. Одговорност у пословању

Као што је познато, јавно мњење углавном не очекује од бизниса висок ниво етичког својства и друштвене одговорности зато што је, често на кратак рок, исплативије „лоше“ него „добро“ понашање, па неке организације нису спремне да улажу у свој „добар глас“. Подразумева се „обавеза (commitment) да се посао обави на одговарајући начин и одговорност (responsibility) за његово (не)одобравање“ (Маскаренас, 1995: 43). У том смислу морално одговорна особа се „обавезује да посао обави и спремна је да прихвати одговорност за неуспех или грешку“. Одговорност може бити лична, када се крше етичке норме и појединац стиче личну корист на рачун општих интереса компаније, и може бити корпоративна друштвена одговорност. Међутим, некада се због непоштовања пословних кодекса може ризиковати напредак, па чак и опстанак организације.

На том односу личне и друштвене одговорности, шездесетих и седамдесетих година двадесетог века, усталио се и нови концепт друштвене одговорности. Напуштен је традиционални концепт, који је искључиво био усмерен ка стварању профита и остварењу личног интереса и створен је нови концепт корпоративне друштвене одговорности, који се односио на етичко понашање, на социјалне улоге и одређени ниво друштвене одговорности.

Постоји више разлога и више теорија о томе зашто би предузећа требало да воде рачуна о моралности свог пословања и корпорати-

вној друштвеној одговорности. Корпоративна друштвена одговорност подразумева оне активности организације које утичу на друштво у којем организације постоје и делују. Баш као што не можемо избећи питање моралне одговорности у свакодневним дешавањима, не можемо избећи ни постављање етичких питања и дилема у савременом пословању.

Према теорији Роберта Акермана (Видаковић, 2009: 112) компаније не треба да настоје да једном заувек дефинишу и одреде своју коначну одговорност према друштву. Уместо тога, компаније треба да развијају корпоративно друштвено осећање, односно осетљивост или сензибилитет да препознају конкретне проблеме заједнице и да на њих реагују. Дакле, осећање, а не безлична одговорност треба да буде циљ корпорацијских друштвених настојања. Према Акерману, корпоративна осетљивост за социјална питања има три фазе, и то:

фаза препознавања проблема,
фаза проучавања и начина разрешења проблема,
имплементација решења.

Арчи Керол је комбинацијом идеја о друштвеној одговорности и корпоративној осетљивости на проблеме заједнице, дошао до своје теорије корпоративне друштвене акције коју је назвао „корпоративни друштвени учинак“. Према Керолу, оквир свих расправа о друштвеној одговорности формирају економски, правни и етички принципи. Пример економског принципа представља слободно предузетништво, пример за правни принцип представља право радника на безбедно радно место, док је једнака могућност за запошљавање пример етичког принципа. У заједничком деловању сва три принципа настаје својеврсни друштвени договор између бизниса и заједнице према којем компаније делују као морални објекти.

3.1. Врсте пословне одговорности у пословању

Неиспуњавање пословних обавеза условљава појаву одговорности. Постоји више врста и типова одговорности, која се најчешће посматра као део пословне етике организације и пословне етике предузетника. Постоје четири типа одговорности организације. По Ричарду Георгеу то су: пословна, морална, правна и социјална одговорност. Сви ови типови одговорности су међусобно повезани и веома често се преклапају.

Пословна одговорност полази од циљева због којих је компанија формирана, али и од интереса оних који су њени власници, или су у њој запослени. Циљ формирања организације је профит, који тако постаје пословни захтев и деоничара, и управних одбора сваке организације.

Тако управљачке структуре имају пословну одговорност да остварују профит. Ако се тај захтев не испуни, врши се замена кадра онима који су способнији да постављене циљеве остваре и дођу до профита.

Морална одговорност произилази из морала и моралних норми. Моралне обавезе везане за одговорност важе и онда када законом нису верификоване, и без обзира на то да ли их друштво подржава или не. Моралне обавезе, и у складу са њима моралне одговорности које их испуњавају, имају првенство у односу на пословну одговорност, али и друге типове одговорности (Вучковић, 2006: 52). Наиме, сви запослени у компанији, као и сви деоничари и акционари, имају право да траже да се управа понаша морално и имају право да очекују да ће се баш тако понашати. А ако морално понашање не доводи до профита и води компанију у губитак, запослени немају право да од управе траже да се понаша неморално да би се задовољили њихови основни захтеви изражени остваривањем профита. Тако је основно морално понашање да се не наноси зло другима и да се поштују људска права запослених.

Правна одговорност подразумева задовољавање одређених друштвених захтева, који своју основу добијају у правној регулативи. Наиме, ако законодавац одобри захтеве и донесе законе који траже одређену правну сигурност, онда је организација дужна, обавезна и правно одговорна да законе поштује. Држава присиљава организацију да поштује правну регулативу и има улогу да санкционише оне организације које крше правне норме из ове области.

Друштвена одговорност почива на моралној, јер полази од моралних захтева да се чини добро, односно да се не наноси зло. Тако се оно што друштво тражи од фирме, у складу са општим моралним понашањем, назива друштвеним одговорностима. У неким случајевима, друштво има право да организацијама наметне извесне захтеве који су у интересу опшег друштвеног добра и одређене услове да би се оне уопште бавиле бизнисом. Наравно, такви захтеви се могу разликовати од друштва до друштва, што је у складу са специфичностима појединих друштава. Без обзира на те различитости, општи интерес друштва је да спречи корупцију и ненаношење штете.

У основи сваког типа одговорности стоји спремност моралне особе да, ако не обави посао на одговарајући начин, прихвати одговорност за неуспех или учињену грешку.

4. Етичке норме и етички кодекси као правила професионалног понашања предузетника

Етичким кодексима се успоставља виши морални ниво у организацији, дефинишу се вредности и на њима заснована понашања,

она која се очекују или она која се неће толерисати; етичким кодексима се утврђују норме и уверења организације, утврђује се намера да се подстакне одрешен начин размишљања и модел оног односа који ће довести до одређеног понашања (Хосмер, 1987: 53). Етички кодекси се, према Хосмеру (Hosmer), разликују од етичких правила. Наиме, етичка правила обухватају захтеве да се понаша на одређени начин, она се не односе само на очекивања, предлоге или молбе да се на одговарајући начин понаша. Тако етичка правила имају и одређене принуде, јер дефинишу оно што мора да се чини. У том смислу, етичка правила личе на законске прописе. Међутим, разлика између етичких кодекса и етичких правила је у пракси понекад прилично нејасна, јер запослени знају да ће стално кршење кодекса сасвим сигурно довести до отказа.

Велики број компанија је у последње време развио етичке кодексе, тако да су они постали саставни део пословног понашања. Према студији Центра за етичка истраживања (Ethics Resource Centre), објављеној 1979. године, преко 70 % великих компанија има своје етичке кодексе, а две године након објављивања ових података у часопису *Фортуна* истиче се да 75 % свих постојећих компанија има писане етичке кодексе (Лоренс, 1995: 65).

Основне и карактеристичне предности етичких кодекса односе се на појашњење размишљања руководиоца о томе шта за њих представља неетичко понашање, на помоћ запосленима да размишљају о етичким питањима и пре могућег суочавања са њима у пракси. Јер, менаџери у мултидисциплинарним компанијама, најчешће се школују у складу са моралним вредностима и традицијом својих земаља, па често имају дилему како помирити супротности између своје земље и земље у којој послују.

Специфични морални захтеви везани за особености различитих професија, без обзира на њихову универзалност, у разним областима активности јављају се у специфичном облику. Иако у основи свих конкретних обавеза и дужности припадника различитих професија, у принципу леже једнаки захтеви радног морала, ипак постоје и неки посебни захтеви везани за специфичност одређене професије. У суштини, сви ти захтеви су везани за професионалну част и поштење, а садржај норми сваке професионалне етике одређен је општим принципима моралности, какви су савестан однос према раду, хуманост, часно испуњавање својих обавеза и дужности, достојанство.

Морална свест представља веома важну општу покретачку снагу човека и долази до изражаја у веома великом броју активности

и делатности људи. Она је у исто време и најизразитији резултат процеса социјализације.

Друштвене моралне норме значајно утичу на понашање људи. Под њиховим утицајем они изграђују властити морални систем и развијају одређене моралне принципе који постају регулатор њихових оцена, реаговања и акција.

Човек је током свог живота подложен различитим утицајима. Покушава се утицати на његов начин мишљења, осећања и деловања. Такође, сваки појединац током социјалне интеракције покушава деловати на друге како би њихово мишљење, осећање и понашање прилагодио свом.

Заједнички живот и међусобна зависност људи доводи до низа социјалних процеса који одређују садржај, облик и начин деловања појединаца и групе у друштвеним процесима. Конформност с групама, нормама, сарадња међу припадницима групе и одговорност за заједничке циљеве основни су резултат социјалне интеракције. Ти облици интеракције су есенцијални за друштвену егзистенцију, свако друштво тежи да их институционализује као културне вредности и да кроз процес социјализације формира појединца који је у основи конформист, кооперативан и социјално одговоран. Сваки појединац живи у друштву у оквиру заједничке културе, конформира се с основним улогама културе и друштва.

Бизнис је део друштвених делатности, па при његовом бављењу носиоци бизниса, као и остали учесници морају да ускладе своје моралне погледе на опште прихваћене принципе моралности.

Уколико се при бављењу бизнисом, предузетник са сарадницима уклопи у опште прихваћене моралне норме он ће бити поштован, цењен, човек од поверења и велике карактерне вредности. Такав предузетник једнако парципира њему надређене као и њему подређене сараднике. Његова одлука је испуњење датих обећења, позитивна енергија којом поспешује међуљудске односе, па самим тим и пословање, нерадо се упушта у конфликте, а сукобљавање мишљења чини на принципу договарања за превазилажење разлика.

Предузетник који има позитивно морална начела спроводи своју пословну политику по самосталном бизнис плану, не реметећи односе са сличним и ривалским компанијама. Он није склон нелојалној конкуренцији као ни шпијунирању колега. Мада се често чини да моралност није опште друштвено прихваћена као врлина, то је само на кратке стазе и бизнисмен стабилних моралних начела на дужи период стиче опште поштовање, како колега тако и конкурената.

4.1. Облици одступања од етичких норми у пословању

Етика је значајна за пословање сваке организације. Она подразумева и права, обавезе, дужности и одговорности организације према појединцима и њиховим међусобним односима, према свим учесницима у пословним односима, према другим организацијама са којима се послује, али и према друштву у целини. Полазећи од тога, пословна етика се може посматрати кроз ниво појединца, ниво организације, и кроз друштвени ниво. Напредак и развој савременог друштва, са тржишним правилима, са бројним и сложеним проблемима и противречностима у свим сферама друштвеног живота, отвара могућност и дефинише потребу покретања практичне акције, која у основи не подстиче личне моралне дилеме, него представља важне моралне проблеме за појединце. Сви ти проблеми су значајни за процес управљања, јер се односе на морална питања искрености, поштења, поштовања других или испуњења обећања, тако да се власници (односно менаџери) могу наћи пред бројним етичким дилемама и недоумицама. Неке од тих етичких дилема са којим се могу суочити су: похлепа, прикривање и нетачно приказивање стања у извештајима, тврдње које наводе на погрешне закључке, посебно о квалитету, избегавање одржавања задате речи, непридржавање договора и рокова, лош квалитет, договарање цене, лагањем запослених давањем погрешне информације, одбијање прихватања одговорности за негативан пословни потез, корумпирање јавног политичког процеса законским средствима итд. (Видаковић, 2009: 149).

Кад говоримо о карактеристичним подручјима у оквиру којих може доћи до одступања од етичких норми, можемо навести следеће појмове: корупција, индустријске крађе и шпијунаже, конфликти интереса, злоупотреба медија, тајни договори, преваре итд. (Видаковић, 2007: 65).

5. Историјски периоди развоја друштвене одговорности

Аутори углавном истичу како је друштвена одговорност прошла кроз четири историјска периода развоја.

Период максимирања профита трајао је најдуже, од индустријске револуције до 30-их година двадесетог века. У првом плану је пре свега максимизирање профита.

Период „менаџмента поверења“ – почиње 30-их година у време велике економске кризе и депресије у САД и везује се за бригу менаџера за запослене, потрошаче и друштво све док се штите интереси власника.

Период активизма – наступа од почетка 60-их година и обухвата више питања, као што су: подједнаке могућности запошљавања, заштита човекове околине, конзумеризам¹, итд.

Период социјалне осетљивости – реч је о највишем степену социјалне одговорности и осетљивости на потребе шире друштвене заједнице.² Поента је у томе да менаџери развију такав процес доношења одлука где се антиципирају реакције окружења (екстерни и интерни стокхолдери, друштво) и уважавају социјалне и друштвене вредности.

За уважавање социјалне осетљивости битна су два момента: развој метода мониторинга социјалних фактора и очекивања екстерних стокхолдера. У оквиру тога посебно место и улогу има социјално предвиђање,³ развој интерних механизма за повећање социјалне осетљивости.⁴

6. Социјална и друштвена одговорност

Социјална и друштвена одговорност пре свега подразумева менаџерску филозофију која води рачуна не само о економским, већ и друштвеним и социјалним ефектима донесених одлука, и обухвата више питања о уважавању моралних и етичких стандарда друштва (Видаковић, 2009: 118). У неким случајевима, друштво има право да наметне извесне захтеве који су у интересу општег друштвеног добра, и то као услове да би се оне уопште бавиле бизнисом. Фер и искрено комуницирање и однос према свим стокхолдерима, бригу и заштиту старих и немоћних лица, заштити човекове средине, подржавање добротворних пројеката, спонзорству младих и неких специфичних организација, поштовање законских норми, редовно испуњавање обавеза према финансијским институцијама и добављачима, брига о запосленима, једнаке могућности запошљавања, итд. Заиста има много питања и ово су само нека од њих.

Основна начела на којима почива друштвена одговорност везују се за почетак двадесетог века и америчког индустријалца Ендрју Карнегијева (Andrew Carnegie), који је установио два основна прин-

¹ Право потрошача на подизање опште сигурности, информисаност, избор и генерално на заштиту њихових интереса. Овај термин први је употребио амерички председник Кенеди.

² Везује се за ниво у коме је организација способна да ефективно и ефикасно остварује захтеве социјалне одговорности.

³ Процес истраживања будућих социјалних трендова и оцене њихових значаја.

⁴ Развој људских ресурса, креирање одговарајућих организационих јединица, програм обуке итд.

ципа у пословању: принцип милосрђа, принцип преузимања одговорности.

Средином прошлог века ови принципи су већ увелико били прихваћени. По принципу милосрђа захтевало се од оних срећних чланова друштва да помажу оним мање срећним, а то су незапослени, болесни, стари и остали који могу да потпадну под ту категорију. Та помоћ је могла да се усмерава директним путем или на индиректан начин кроз институције, као што су црква, разни покрети, друштво у целини.

Претеча данашњих пензионих фондова и осигуравајућих друштава који се могу категоризовати у овом случају као „приватни“ пензиони фондови, у ствари су таква друштва која су водила бригу о старим лицима. Тада су биле и друге околности у којима су функционисали. Наиме, тадашњи животни век човека је био много краћи (данас се узима просек од 75 година), затим много више људи је доприносило фонду него што га је користило.⁵ Данас се иде на алтернативу индивидуалног преузимања одговорности, а држава даје изврсне услове (ослобађање пореза и остало), како би стимулисала такве фондове.

Други принцип се базирао на томе да богати појединци представљају чуваре не само својих иметака, већ целокупног друштвеног богатства. Они даље тим богатством треба да управљају на тај начин да га што више увећавају. Овај принцип је често био предмет критика.

Међутим, оба ова принципа су врло актуелна и данас, нарочито у америчкој пословној пракси. Сукобљавајући се последњих година са израженом кризом у пословању, требало је разјаснити шта се подразумева под личним интересом, да би се одговорило на питање зашто предузетници морају бити етични. Тада је поменут алтруизам⁶ (Старк, 1993: 3) као принцип етике и као вредност.

6.1. Шта све обухвата друштвене одговорност?

1. Очување репутације и доброг имена организације

Уважавање социјалне одговорности доводи до подизања репутације и имица организације. На том пољу се сублимирају сви пози-

⁵ Однос је био 7:1. Седам људи је радило за једног о којем су бринули, у просеку. Математичким прорачунима се установило када размера дође на 3:1, морају се тражити алтернативна решења, јер тај систем почиње да „пропада“. Обзиром да је код нас та размера 1,2:1 није ни чудо о нашој (не)ефективности пензионих фондова. У свету су се на време преоријентисали на алтернативна решења. Осигуравајуће куће су преузеле улогу приватних пензионих фондова.

⁶ „Идеја да индивидуа треба да чини добро зато што је то исправно или зато што ће то користити другима, а не зато што ће то користити индивидуи“ (жртвовање).

тивни ефекти које организација предузима. Између осталог, мисли се и на поклањање пажње развоју и унапређењу квалитета производа и услуга. Квалитет је постао глобални феномен без кога људско друштво не може да замисли нову фазу свог пословног и животног развоја. Уколико је квалитет на високом нивоу, мислећи на свеукупни квалитет организације, репутација организације је осигурана. Мисли се и на поштовање етичких и моралних кодекса, где се пословна етика ставља испред профита (Видаковић, 2009: 124).

2. Јачање социјалног и друштвеног система у коме организација послује

Подразумева подстицање промена усмерених ка сталном остваривању високог нивоа квалитета животне и радне средине, безбедности људи у експлоатацији производа, висок квалитет друштва у целини. Пажња предузетника се усредсређује у правцу развоја стратешких одлука које конципирају релевантне циљеве квалитета, политику, мисију, стратегију, ресурсе и др. Ефекти се постижу правилним приступом променама усмерених ка повећању кључних елемената главних социолошких фактора. Код предузетника код којих је изражен проактиван однос⁷ долази до самог иницирања акција, праћења промена у окружењу. Они ће помоћи родитељима болесног детета да оде на лечење у иностранство, стипендираће младе и талентоване из разних области, спонзорисаће разна спортска друштва, помоћи ће издавање неке књиге, а да их нико на то не тера. За њих се може рећи да имају висок степен социјалне осетљивости.

3. Јачање економског система и система веза са окружењем

Свака организација је отворен, динамички систем (Драшковић, 2002: 37).⁹ Економски систем као скуп различитих елемената задовољава људске потребе, од егзистенционалних до луксузних потреба и потреба духовне природе. Повећањем раста потреба (по основу пораста броја становника, промена у структури преференција, а потом и по основу пораста дохотка), организација мора да буде спремна да задовољи потребе тржишта, у циљу повећања материјалних добара (друштвеног богатства). У том смислу мора и да јача веза са окружењем када се узму у обзир сва дејства окружења на организацију и организације на окружење, јер је њен основни задатак да производи производе и услуге како би задовољила потребе потрошача и како би остварила максималан или задовољавајући ни-

⁷ Реч је о предузетницима код којих постоји највећи степен уважавања социјалне и друштвене одговорности.

⁸ Системи код којих под утицајем спољних и унутрашњих сила (фактора) долази до промене структуре и стања система у току времена.

во профита за своје власнике. Својим развојем и јачањем економског система она обезбеђује отварање нових радних места, исплаћује плате запосленима, обезбеђује сигурност радних места и на тај начин доприноси остваривању појединих друштвених интереса.

4. Оријентација ка повећању задовољства запослених послом који обављају

С обзиром да „организацију чине људи“ који су један од најбитнијих фактора организације, задовољавање њихових потреба, побољшавање услова рада, побољшањем међуљудских односа, мотивацијом запослених кроз стимулације, унапређења, увођење позитивног „такмичарског духа“, поштовањем етичких принципа и бригом о њима, тј. свеукупном социјалном бригом запослених, организација унапређује и себе саму. Тиме се обезбеђује неопходно достојанство запослених и висок морал, чији су резултати висока продуктивност, а самим тим и профитабилност. Тиме се и повећава квалитет живота запослених, а самим тим и доводи до општих услова живота у друштву.

5. Поштовање законских прописа и избегавање негативних законских последица

У оквиру пословања организација постоје законски прописи који се морају поштовати. Правна одговорност подразумева задовољавање одређених друштвених захтева, који своју основу добијају у правној регулативи. Наиме, ако законодавац одобри захтеве и донесе законе који траже одређену правну сигурност, онда је компанија дужна, обавезна и правно одговорна да законе поштује, од самог оснивања до деловања у смислу остваривања циљева. Свако непоштовање законских прописа повлачи са собом санкције. Сведоци смо примера, којих има више него довољно, како непоштовањем законских прописа долази и до питања опстанка, како организација тако и појединаца. Подразумева се поштовање закона како на локалном и регионалном, тако и на националном и међународном нивоу.

Социјална и друштвена одговорност укључује и низ других питања, као што су:

Еколошка питања – За развој друштва у целини доминантан значај има развој и обезбеђење система квалитета заштите животне средине. Преузимање обавеза према животној средини у свим активностима и фазама производних процеса, примена савремене технике и технологије како би се сачувала животна средина, побољшање знања и улагање напора и ресурса у бржи развој заштите животне средине у интерном и екстерном окружењу, а кроз бригу о заштити човекове околине, борбу против загађења ваздуха, воде, природе, контролу

загађења, питања рециклаже појединих материјала и правилног одлагања опасних материја по човека и околину и слично.

Јавне и друштвене услуге – помоћ разним организацијама као што су Црвени крст, хуманитарним организацијама, извиђачима, планинарима и др.

Обнова и развој друштва – помоћ незапосленима, болесним и немоћним члановима друштва кроз разне социјалне програме и добротворне акције.

Образовна и медицинска помоћ – борба против пушења, болести (рака или АИДС-а), дроге, активности на заштити здравља и др.

Конзумеризам – подразумева потребу предузетника да стално ослушкују глас потрошача и антиципицију њихове потребе. Најадекватнији ефекат задовољства или незадовољства потрошача је тржиште, али разне организације спровode анкете, истраживања на основу којих се приближавају потрошачима, независно од самог стављања акцента на квалитет производа и услуга.

Помоћ уметности, култури и спорту и задовољавање различитих друштвених потреба – спонзорисање књига, филмова, представа, културних догађаја, спортских догађаја и клубова, рекреативних активности и др.

Фер однос према запосленима – Запослени се стављају у субјекте, а не објекте организације. Овај однос обухвата више питања, а то су спречавање негативних појава као што су дискриминација по било ком основу, посебно сексуалног злостављања и других (мобинг на послу).

Коректан однос према инвеститорима и финансијским организацијама – обухвата више питања као што су уредно измиривање доспелих обавеза, плаћања камата и главница на дуг, спречавање трговине хартијама од вредности на финансијским тржиштима на бази поверљивих, још необјављених информација итд.

Подржавање различитих социјалних програма – као што су борба против расне, верске или националне дискриминације, помоћ сиромашнима и земљама у развоју, борба против глади и болести, решавање питања светских дугова и др.

7. Закључна разматрања

Одговорност⁹ је веома сложен појам, јер та сложеност обухвата однос човека према друштву, али и према самом себи.

⁹ Подразумева се вероватноћа да ће неко одговорати за неку своју радњу или ће бити подвргнут санкцији неке норме.

Пажњу већег броја аутора последњих деценија окупирали су питања и проблеми корпорацијске друштвене одговорности, коју смо већ поменули, и одговорности предузетника у односу на етичко понашање у пословању. Пословни амбијент се увелико променио у односу на пословни амбијент с почетка века, пре свега због напретка науке и технологије. Раније смо користили појам индустријализација друштва, данас се налазимо у ери информатичког друштва. Долази до значајних промена у окружењу, пре свега до повећања нивоа међународне конкуренције, затим глобализације тржишта и интернационализације. Социјалну и друштвену одговорност¹⁰ можемо дефинисати као обавезу предузетника да дефинише скуп одлука и да следи курс акције којима се задовољавају одређене друштвене вредности и циљеви.

То је уједно и одговор зашто се повезују питања етике и социјалне одговорности у процесу сваког пословања. Наиме, изучавање етичког понашања корпорација, уз указивање на њихове социјалне улоге и друштвену одговорност, постало је актуелно шездесетих и седамдесетих година прошлог века, појавом разних друштвених покрета који су критиковали тадашњи традиционални корпорацијски менаџмент, заснован искључиво на остваривању личних интереса и профита. Тако се осамдесетих година развија нов концепт корпорацијске друштвене одговорности. У исто време мења се и свест многих предузетника, али и осталих запослених, да њихова одговорност не може бити усмерена само на организацију у којој раде, већ се мора проширити и на одговорност према друштву.

У складу са новим временом, компаније су у свој систем вредности уносиле нове вредности. Данас се антиципира мишљење да је прошло време привређивања у коме се без размишљања извршавају наређења, у коме су основни мотивациони фактори били новац, материјална вредност и титула, и да је дошло време да се слободно делује и да се учествује у одлучивању. Треба констатовати да је прошло време лојалности према организацији и да је дошло време везивања за професију, знање, етику, чему треба стремити.

ЛИТЕРАТУРА

- Видаковић, М. (2007). „Етика пословања“. *Зборник радова*, бр. 3. Нови Сад: Виша школа запословне секретаре и менаџмент.
- Видаковић, М. (2008). *Социологија*. Нови Сад: ЦЕКОМ.

¹⁰ Појам социјална и друштвена одговорност подразумева оно што организације чине за друштво у коме егзистирају.

- Видаковић, М. (2009). *Пословна етика*. Нови Сад: ЦЕКОМ.
- Вучковић, С. (1998). *Симулирање промјене*. Подгорица: Универзитет ЦГ.
- Вучковић, Ж. (2006). *Бизнис и морал*. Нови Сад: ЦЕКОМ.
- Драшковић, М. (2002). *Компјутерска наука*. Београд: Европски универзитет за интернационални менаџмент и бизнис.
- Lawrence, В. С. (1995). *Decision Making When Ethical Considerations Are Involved*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Mascarenas, А.Ј. О. (1995). Ehonerating Unethical Marketing Executive Behaviors: A Diagnostic Framework. *Journal of Marketing*, 2/1995.
- Stark, А. (1993). What's the Matter with Business Ethics? *Harvard Business Review*, June 1993.
- Hosmer, L.T. (1987). *Ethics of Management*. New York: Irwin.

Mira Vidaković

SOCIAL RESPONSIBILITIES OF ENTREPRENEURS

Summary

Responsibility, denoting a probability that someone will be held responsible for his actions or will face some kind of social sanction, is very complex notion because this complexity includes not only the relation of man and society, but also man's attitude towards himself. In this context, concept of responsibility is comprised of several elements, as well as variety of responsibilities, depending on criteria by which we assess the situation.

Social responsibility implies an obligation of entrepreneur to make an adequate choice and carry out sufficient actions which will help out in the process of achieving prosperity and other interests of community as well as those of the organization. Research of ethics of corporate activities, roles that corporations play in community and their social accountability became interesting during sixties and seventies, which was promoted by different social movements that criticized traditional way of management, based solely on achieving personal interests and profit. That is why during eighties we witnessed an evolution of a new concept, a concept of social responsibility. At the same time, many leaders and entrepreneurs, as well as their workers, realized that their responsibility can not and should not be associated only to their organization, but rather, it has to expand to the whole society. This paper is concerned with the elements of social responsibility, importance of social responsibility of an entrepreneur in the process of organizing and operating in the scope of a modern society.

Key words: responsibility, social accountability, organization, entrepreneur, society.

УСЛОВИ ЗА СТВАРАЛАЧКО ЧИТАЊЕ

САЖЕТАК: У савременој књижевнаучној методологији тумачење књижевног текста превасходно се заснива на приоритету његовог читања. Под читањем се овде подразумева онај тип читања при коме се ужива, просуђује и ствара. Без таквог читања савремену наставу књижевности није могуће изводити, што има широке импликације, најпре на наставу књижевности, а онда и на укупну школску наставу. Зато је приоритетан задатак наставе матерњег језика, на коме се ученик уводи у почетно читање и који са наставом књижевности чини јединствен наставни предмет, оспособљавање ученика да сходно свом узрасту и субјективним могућностима ваљано читају, да се развију у активне и компетентне читаоце. То значи да и они при читању књижевног текста уживају, просуђују, стварају. Питање је само шта све и како чинити да бисмо ученике увели у ваљано читање и довели до квалитета каквом тежимо.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: почетно читање, креативност, закључивање, дете, наставник.

1. Време и простор за емпатијско читање

Да би ученик ваљано читао и постигао у томе одговарајући ниво компетентности, треба га од почетка навикавати да чита смирено и лагано, помно и емпатијски, што значи уживљавајући се и дубоко понирући у чари књижевног текста. То му омогућује да уједно и просуђује о ономе што му текст нуди, јер он обузима његове укупне менталне снаге и ствара, како је Гете рекао, „ново дело“ и подстиче на разноврсне стваралачке активности.

Да бисмо у настави створили што већи број таквих читалаца и тиме омасовили младу читалачку публику, потребни су одговарајући услови. Данас, међутим, постоје бројне неповољне околности и по књигу и по њено читање. Оне првенствено долазе из области културе и образовања, са којима су књига и читање у нераскидивој вези.

Те неповољне околности веома су сузиле простор који припада књизи и читаоцу. Дошло је до појаве модерних мас-медија, чија је општа карактеристика брз пренос информација, доживљаја и ужитака, што представља велику конкуренцију књизи. Атрактивни ТВ програми (привлачни за младе често шокантним сензацијама), Интернет и мобилна телефонија, естрада и други видови масовне кул-

* maljkovic_m@hotmail.com

туре угрозили су положај традиционалне културе, а с њом и књиге на којој она махом и почива. Све се то негативно одражава и на школску наставу и културни живот људи у целини.

Област образовања сужава простор књизи и читању великим бројем предмета у наставним плановима и интензивном захтевношћу њихових програма. Проблем је утолико већи што то важи и за програм наставе књижевности, поготово онај намењен средњој школи.

У програме јесу унета изузетно вредна (репрезентативна) дела из светске и домаће (и народне и уметничке) књижевности, али су она бројна, многа од њих и обимна и уметнички врло сложена. Уз то, готово сва су обавезна. Где наћи време за читање толиких и таквих књижевних дела, стешњено, с једне стране, моћно изазовним чиниоцима модерне културе, а са друге мноштвом предмета са захтевним програмима за сваки разред?

Књига за себе не може тражити већи простор међу модерним медијима културе, јер су од ње, не вреднији, али јесу бржи. Решење треба тражити (њега већ и има) у коришћењу тих медија у сопствене сврхе; треба их користити „у функцији модернизације наставе књижевности“ (Илић, Гајић, Маљковић, 2007: 104). Тиме се простор за књигу и читање бар донекле шири.

У области образовања већи простор за читање књига не може се тражити у смањењу броја наставних предмета у наставним плановима, јер постоји тенденција њиховог повећања. Остаје једино да се у оквиру саме наставе књижевности, у њеним наставним програмима и начину рада, потраже такве могућности, а њих је могуће наћи: у смањењу броја дела за читање која би чинила обавезни (стандардни) део програма; у иновирању програма са више дела која ученици у анкетама траже и у више и наставничке и ученичке слободе у избору дела за читање и наставну обраду.

2. Значај естетског, интерпретативног и истраживачког читања

Да би се читало доживљавајући, просуђујући и стварајући, и да би читање доносило жељене ефекте, мора се читати на начин којим се то постиже. У књигама које се баве културом говора, читање којим се то постиже означава се као изражајно читање. Тако је означено и у најновијој и, по нама, најкомпетентнијој књизи која се бави културом говора и која је тако насловљена. У књизи Милана Шипке *Култура говора* стоји да је изражајно читање „умјетничка интерпретација текста средствима усменога говора или комуникације, претакање писанога текста у одговарајући говорни рељеф којим се слушаоцима

вјерно и експресивно преносе његови мисаоно – емотивни садржаји како би их они до краја схватили и доживјели. Изражајно прочитан текст увијек подстиче на размишљање и покреће емоције слушаоца, а кад је у питању интерпретација књижевноумјетничког текста, то може бити снажан умјетнички доживљај. Ту управо вјештина говора прелази у умејетничко изражавање“ (Шипка, 2008: 239).

Управо због тога што се при читању књижевноуметничког текста, користећи говорни рељеф, постиже снажнији уметнички доживљај него при читању неуметничких текстова (што се и у наведеном тексту истиче), у методичкој литератури, поготово у познатијим уџбеницима који се комплексније баве наставом матерњег језика и књижевности (Николић, Росандић, Илић), као и у многим другим методичким публикацијама, говори се о различитим типовима, врстама и техникама читања. Посебно је типологија читања у настави детаљно разрађена у књизи која се бави ликом у књижевној, сценској и филмској уметности (Диклић, 1989). О различитим типовима читања говори се и у књизи која се у целисти бави савременом наставом културе говора у основној школи (Јањић, 2008: 71).

Читање се може разврставати по различитим критеријумима, по његовим бројним врстама и техникама, али овде је за нас посебно битан доживљајно-сазнајни критеријум. При оваквом разврставању типова читања који се примењују у настави полази се од чињенице да је ученик почетним и логичким читањем елементарно уведен у доживљавање и схватање прочитаног текста и да следи увежбавање у изражајном, као вишем типу читања, при чему се писани текст „претаче у одговарајући говор“ и којим се мисаоно-емотивни садржај текста преноси онима који читање слушају.

Тако, међутим, ваља читати сваку врсту текста: и вести на ТВ и радију, новинске чланке, репортаже, извештаје и све друге текстове без обзира ком функционалном стилу припадају. Свако добро читање мора бити изражајно и мора да покреће на ментално реаговање, али „кад је у питању интерпретација књижевноумјетничког текста, то може бити и снажан умјетнички доживљај“ и да при том „вјештина говорења прелази у умјетничко изражавање“ (Шипка, 2008: 239).

Управо ово дозвољава да се у настави примењује и изражајно читање као општи вид доброг читања текстова сваке врсте, каквих у читанкама и другим уџбеницима иначе има, али кад су у питању књижевноуметнички текстови за које се зна да при читању првенствено делују на емотивно-имагинативну компоненту нашег менталног живота и да је при том свест, како каже Рубинштајн, „утопљена

у доживљај“ (према: Науман, 1978: 152), онда се такав текст мора читати видовима читања којима се мора појачано „мртвилу туђег слова посудити живот властитог говора“ (Росандић, 2005: 178).

Коришћењем свих вредноста говора и његових пратећих елемената (укупним говорним рељефом) чиме се успева најпотпуније пренети мисаоно-емотивни садржај књижевноуметничког текста и постићи најснажнији естетски доживљај, остварује се естетско читање. Због снажног естетског доживљаја такво читање зове се и доживљајно читање. Највиши домет таквог читања је уметничко читање. Тако читају уметници: глумци, рецитатори и други професионални казивачи књижевних текстова.

Али и читање у настави тежи таквом читању и код наставника добрих читача оно и достиже такав домет. Међутим, настава оваквом читању поставља своје, педагошко психолошке захтеве: читање и у настави треба да има све квалитете естетског читања, али оно мора да се прилагоди узрасту ученика и циљевима наставног рада на тексту који се чита. Зато такво естетско (дживљајно, уметничко, стваралачко) читање у наставне сврхе називамо интерпретативним читањем (Илић, 2006: 83).

Говорним рељефом, при оваквом читању, сходно узрасту, истичу се мисаоно-емотивна чворишта у тексту битна за аналитички рад на њему. Оваквим читањем врши се, заправо, прва и примарна интерпретација текста, а она је услов за сваки даљи наставни рад на њему.

Док се интерпретативним читањем превасходно потенцира оно што је доживљајно у тексту, истраживачко читање је усмерено на његову сазнајну компоненту и заузимање ученичког критичког става према значењима и уметничким вредностима текста.

Таква читања могу бити усмерена на тражење и анализу језичко-стилских средстава у којима је скривен мисаоно-емоционални садржај текста који нас је при читању заокупирао, па се сагледава којим језичким средствима и каквом њиховом употребом је то учињено. Може то бити усмерено и на укупну структуру текста, на његову композицију и њене елементе: чиме је остварено организовање целине текста, где и како су могућа његова прекомпоновања, другачија завршавања, настављања, драматизовања, сценирања, кадрирања; где су најдраматичнија места, најхумористичнија, најтужнија, где су најсложеније психолошке ситуације, описи лика, природе, екстеријера, ентеријера и друго, а управо у овоме се налази инспирација за разноврсно стваралаштво: сценско, ликовно, музичко и литерарно сваке врсте. Све ово говори о уској корелацији и међусобној условљивости интерпретативног и истраживачког читања.

3. Читање у разредној настави

У разредној настави, са млађим школским узрастом, почиње се са читањем, а од ваљаности тога почетка умногоме зависи у каквог ће се читача и читаоца, ученик, почетник развити. Зато при увођењу ученика у почетно читање, ваља настојати да дете осети експресивност (изражајност) сваког гласа у речи, сваке речи у реченици, а то ће му помоћи да лакше и исправније схвати смисао њихове повезаности у основну мисаоно – емотивну целину, да схвати реченицу. Тиме је дете уведено у логичко читање. Даљим развијањем ученичке осетљивости за експресивност гласова и речи и за значај те експресивности за схватање значења реченице, ученици се оспособљавају за изражајно читање, као општи тип експресивног, гласног читања.

Оспособљавање ученика за ваљано изражајно читање од посебне је важности зато што ће тако читати све врсте текстова који се гласно читају, било да припадају уџбеничкој и приручничкој литератури, било школској штампи, било којој другој врсти публикација деци намењених.

Читаће изражајно и књижевно уметничке текстове (песме, приче, басне, бајке и остало), али ће осетити да у тим текстовима има више емотивности и више маште и да такви текстови при читању траже појачану експресивност и гласова и речи, да читање реченица прати мелодиозност и да је за остваривање таквог читања потребно коришћење посебних вредноста какве постоје у говорном језику.

Приметиће да и наставник при читању таквих текстова користи вредноте говорног језика које остварује гласом и да су оне звучне, али и да њих прате и појачавају наставников израз лица, гестови, покрети, мењање положаја. Приметиће да наставник такве текстове чита целим својим бићем и тиме успева да свој доживљај текста снажно пренесе и на њих. Осетиће да је то нов квалитет читања у односу на изражајно којим се читају и неуметнички текстови.

Најважније је да осете да им такво читање помаже да дубље доживе текст, да размишљају о томе шта су доживели и да их то бодри да свет створен у њиховој свести изразе: речима, својим начином читања, казивања делова текста које сами бирају, рецитовањем, читањем са подељеним улогама, читањем улоге у драмском тексту, описивањима, коментарима и другим облицима усменог и писменог изражавања; линијама или бојама да илуструју делове текста.

Често све то раде по сопственој жељи, а то је најбољи знак да се на тексту ради ваљано. Наставник их на то подстиче. Најмање ће успеха у томе имати кад им се то строго задаје. Да би се оваквим интерпретативним читањем стигло дотле да оно доноси дубок до-

живљај, да се тај доживљај просуђује и подстиче на стварање, овакво читање треба вежбати. Разредна настава има највише и простора и времена за таква вежбања, а рекли смо да је важно, па и пресудно добро започети. Зато је велика одговорност на разредној настави за остваривање овог суштинског задатка наставе матерњег језика и књижевности.

4. Књижевност за децу и њено читање

Деца воле да читају текстове који чине књижевност намењену њима, најпре због предметног света у тим текстовима. Свет књижевности за децу је свет маште, бајковитости, фантастике. Пун је динамике и занимљивости, а дечји сензибилитет тражи да га машта одводи у далеке и необичне пределе, чудесан биљни и животињски свет, узбудљиве догађаје, међу занимљиве и необичне људе, у егзотичне земље, у узлетање у небеске висине и спуштање у морске дубине. То је свет близак дечјој машти. Она се с њим, при читању, емотивно стапају, о њему размишљају и у имагинацији стварају своје светове. Стваралачка машта их води свуда по свету и помаже им да открију многе тајне и многе чари овога света.

Зато им посебне погодности пружа савремена књижевност за децу која се својом поетиком зачуђујуће приближила сензибилитету савременог детета. Та поетика почиње са Душаном Радовићем, а богате је и усавршавају готово сви писци за децу после њега.

Сва привлачност књижевних текстова за децу, све њихове чари и лепоте, у језику су којим су створени. Сва разноврсност предметног света у њима, све његове одлике, све што се с њим збива, у језику су тих текстова, у његовом стилском обликовању тога света. Стога је прилагођеност тога обликовања дечјем узрасту, њиховом сензибилитету, посве битна погодност за читање које привлачи, за читање из жеље и радозналости, какво једино може донети ефекте који се очекују.

Погодност за читање ова књижевност нуди и својим жанровским богарством и разноликошћу. Ова књижевност је доминантна у програмима и читанкама намењеним разредној настави, а чини је: лирска поезија за децу и по нека народна епска песма узрасту одговарајућа, приче, бајке и басне (народне и ауторске), краћи драмски текстови, занимљиви научно популарни и публицистички чланци, одломци из романа за децу.

Занимљивост света који доноси укупна књижевност за децу и његова блискост дечјим интересовањима и сензибилитету, лака и

полетна стилско-језичка уобличеност тога света и жанровска разноврсност текстова у којима је тај свет, све су то погодности које чине ову књижевност атрактивном за њене младе читаоце, па је читају са радошћу и задовољством.

Има још једна битна уметничка одлика текстова који чине књижевност за децу: сви су они малог обима. Лирска поезија је већ по својој природи таква, али малог обима су и прозни, и драмски, и сви други текстови намењени овом узрасту. Стога су они готово сви у читанкама. Ван читанке остаје врло узак избор текстова за домаће читање, углавном романа за децу.

Мали обим ових текстова и чињеница да су готово сви у читанци пружа наставнику могућност да се они и читају и у целости обрађују на часовима у школи. Оно мало лектире што се даје за домаће читање у функцији је оспособљавања ученика да читалачка искуства стечена на часовима усавршавају у самосталном читању и да се тако припремају за дуга и редовна читања књижевних дела код куће, што их неминовно очекује у даљем школовању.

Уз погодности које пружају уметничке одлике дела за децу, ту је редовно и довољан број часова који се настави матерњег језика и књижевности обезбеђује наставним плановима и програмима за овај узраст. Све то пружа широке могућности да се деца ваљано уведу у читање, а онда да се оспособљавају да изражајно читају све врсте текстова које имају у читанкама, а кад су у питању књижевноуметнички текстови, који су овде доминантни, да се оспособљавају да их читају доживљајно, естетски, односно (како то настава тражи) – интерпретативно.

Да тако уметничке текстове читају, наводи их њихова уметничка природа, а наставникова читања и практична демонстрирања како их треба читати, подстичу њихову жељу и усавршавају их у интерпретативном читању. Усавршавање се постиже и овде најефикасније – вежбањем. Овде има и за то (и мора да буде) довољно времена: вежба се лепо, доживљајно читање, а њиме се најбоље и интерпретира текст. Таквим читањем, које је увек у корелацији са истраживачким читањем, постижу се најбитнији ефекти читања: да се у њему ужива и просуђује и њиме инспирише на разноврсно стваралаштво.

Тиме се књига и читање најуспешније и најсигурније бране од угрожености коју им је време у коме живимо донело. Требало би зато добро започети, а књижевност за децу то издашно нуди. Нуди да читање од самог почетка буде стваралачко.

5. Закључна разматрања

Конципирајући текст настојали смо да укажемо на чињеницу да стваралачко читање пружа безброј могућности за позитивнији однос према књизи и развој како наставничке, тако и ученичке креативности у раду.

Одлучили смо се за писање рада свесни чињенице да без тражења већег простора и више времена за читање и рад на књизи у настави не може бити ни уживања у читању текста, ни просуђивања о њему, ни стварања својих светова, ни разноврсног стваралаштва инспирисаног читањем, у чему видимо највећу могућност за стабилизовање позиције уметничке књиге, најпре у данашњој школи, а онда и у укупној култури.

ЛИТЕРАТУРА

- Диклић, З. (1989). *Лик у књижевној, сценској и филмској уметности*. Загреб: Школска књига.
- Илић, П., Гајић, О., Маљковић, М. (2007). *Криза читања*. Нови Сад: Градска библиотека, Београд: Нова школа.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај.
- Јањић, М. (2008). *Савремена настава говорне културе у основној школе*. Нови Сад: Змај.
- Маљковић, М. (2007). *Басна – лектура мудрости*. Нови Сад: Змај.
- Науман, М. (1978). *Књижевност и проблеми њене рецепције. Теорија рецепције у науци о књижевности*, (приредила Душанка Марицки). Београд: Полит.
- Николић, М. (1999). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Росандић, Д. (2005). *Методика књижевнога одгоја*. Загреб: Школска књига.

Milanka Maljković

PRECONDITIONS FOR CREATIVE READING

Summary

In the contemporary literary-scientific methodology, the interpretation of a literary text is based on its priority for reading, and by reading we imply the kind of reading which brings pleasure, contemplation and creation. Such a reading is one of the key elements of modern-day literature classes, which is a fact that has broad implications relating to the teaching of literature and to the teaching process in general. That is why the main task of the native language teacher who

introduces pupils to reading is to train pupils to read as properly as their age would allow it, and become active and competent readers. This means that they should read a literary text and at the same time enjoy themselves, contemplate and create. This is exactly how the two great writers and readers, Johan Wolfgang Goethe and Ivo Andrić imagined and described a reader. The only questions are what we should do and how we should act in order to introduce our pupils to proper reading and reach the quality we aspire.

Key words: beginning reading, creating, reasoning, child, teacher.

ИНТЕГРАТИВНИ И ИНТЕРДИСЦИПЛИНАРНИ ПРИСТУП У РАДУ СА ДЕЦОМ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА У ОКВИРУ АКТИВНОСТИ МУЗИЧКЕ КУЛТУРЕ

САЖЕТАК: Деца предшколског узраста која су обухваћена васпитно-образовним процесом углавном највећи део времена проводе са васпитачима. Овај период према многим ауторима представља доба најбурнијег развоја психосоматских особина током живота човека. Из тог разлога деци предшколског узраста треба пружити најквалитеније услове за развој. У том смислу треба им посветити и пажњу у оквиру усмерених активности музичке културе. Интегративним приступом као начелом у васпитно-образовном процесу ово је могуће остварити и у оквиру музичке културе. Васпитач у току свог професионалног века треба да прати иновације везане за васпитно-образовни процес са аспекта стручно-научних иновација, а такође да буде и учесник ових промена и да прати новине које су директно везане за музичку културу. Због тога је важно да што већи број васпитача стекне академско образовање, али и да се додатно оспособи у погледу знања из области музичке културе. Посебно су за интегративни приступ детету важне усмерене активности из Методике музичке културе. Ове активности интегративно делују на дете развијаћи код њега: когнитивне, моторичке, емоционалне и социјалне особине. Најновији Правилник о стручном усавршавању васпитача подразумева да васпитач буде активан учесник истраживања и да поседује што већи број компетенција. Ово би значило да би се струка и наука када је у питању педагошка пракса чешће прожимале у будућности, а то би допринело да се и музичкој култури посвети већа пажња и да се ова област на нивоу вртића и школе демаргинализује. Позитивне квалитативне промене у предшколству подстицали би интердисциплинарни тимови стручњака у којима би значајну улогу имао и музички педагог.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: интегративни приступ, музичка култура, деца предшколског узраста, васпитач.

1. Увод

Тежња савремене педагогије и предшколске установе је развијање отвореног курикулума. Васпитач мора да се ослободи дилема

*mrbiljana@gmail.com

које му намећу унапред припремљени планови и програми који не могу универзално да се примене на сву децу и да прате њихове потребе и интересовања. Планови и програми могу да буду полазишта која ће стимулисати васпитача на креирање курикулума по мери детета, али не и императив васпитно-образовног процеса у вртићу. Ово се односи и на методiku музичке културе деце предшколског узраста. Флексибилност планова и програма огледаће се у потребама деце и креативности васпитача, уз подршку музичких педагога. Васпитач интегративним и иновативним приступом у сарадњи са музичким педагогом треба да побуди интересовање код деце и за подручја која им нису занимљива. Посматрањем и прикупљањем података васпитач открива оно што је у средишту интересовања деце и на основу тога, давањем комплекснијих и квалитетнијих информација развија код детета постојеће ресурсе и квалитете. Готово је немогуће у вртићу пронаћи дете који не ужива бар у једном сегменту музике, односно покрета. За подручја за које дете није заинтересовано васпитач треба посредством музике и ритма да пронађе начин да га заинтересује. Не постоје стереотипне методе подстицања дечјег интересовања, већ су оне индивидуалне и зависе од биопсихосоцијалних особина детета и других фактора, али у природи је човека да воли музику. Методика музичке културе деце предшколског узраста је једна од могућности да се на дете делује холистички као на целовиту личност и да се при том задовоље и интересовања детета које пружају певање, свирање, слушање музике, дечје музичко стваралаштво и покрет уз музику. Такође, интегративним и интердисциплинарним приступом деци се квалитетније приступа у подучавању, учењу и спознаји окружења, процеса и догађаја. Развијање отвореног курикулума није могуће остварити без квалитетно осмишљених музичких активности.

2. Улога и значај васпитача у креирању интегративног и интердисциплинарног приступа у активностима музичке културе

Васпитач 21. века налази се у средишту отвореног курикулума у којем су му постављени многобројни циљеви и задаци који захтевају од стручњака овог профила да буде високообразована и свестрана личност. А, у контексту овог текста то су критеријуми у вези са музичким образовањем које ће васпитачу помоћи да квалитетније реализује све активности. При овоме мислимо и на слободне и на усмерене активности. Нема области у којој музика, у најширем смислу значења појма музике, не може да се не искористи као подстицајни васпитно-образовни катализатор, почев од окупљања деце у вртићу,

преко слободних активности и усмерених (Методика формирања почетних математичких појмова, Методика ликовне културе, Методика упознавања околине, Методика развоја говора и Методика физичке културе), преко формирања хигијенско-вољних навика, па све до одласка кући. Музичке активности могу, уз помоћ образованог васпитача и музичког педагога, да буду окосница свеукупног развоја деце. У контексту музичких активности иницираћемо и инспирисати рад, педагошко психолошке службе и родитеље. Вртић ће постати отворени систем за новине и иновације.

Васпитач треба да буде учесник иновативног васпитно-образовног процеса, а у циљу праћења и реализације стручних и научних достигнућа у оквиру струке којом би богатио праксу. Такође би своја запажања у оквиру васпитно-образовног рада стручно и научно верификовао како би допринио унапређивању теорије и праксе као интегративних начела у раду са децом. Ово значи да васпитач треба да буде један од носилаца савремених збивања у вртићу. Од њега се очекује да буде иноватор овог процеса и координатор у интердисциплинарном тиму који делује у циљу унапређивања васпитачке струке и предшколства уопште. Он не би требао да буде маргинална личност, већ стручњак који интегративним и интердисциплинарним приступом реализује, истражује и унапређује васпитно-образовни процес. Васпитачки позив, оптерећен предрасудама треба да уступи место савременом и иновативном позиву који захтева висококвалитетан кадар неоптерећен традиционалним стереотипијама. Интегративним приступом у васпитно-образовном процесу који би реализовали стручни тимови и сам квалитет васпитно-образовног процеса био би на вишем нивоу. Савремено друштво требало би да анулира васпитача који не поседује музичко образовање или да на нивоу предшколске установе ангажује музичког педагога и васпитача специјалисту за Методику музичке културе. Квалитетан одабир кандидата приликом уписа на високе школе за образовање васпитача и васпитачке факултете треба да се одабира на основу когнитивне ефикасности, социо-емоционалне зрелости и стабилности, али свакако кандидат треба да поседује и музичке способности.

Аналогно, васпитач треба и по питању музичког образовања и креативности да испуњава услове савременог васпитача 21. века. Наиме, васпитачима је омогућено да стекну високо струковно и академско образовање. Ово представља велики помак када је у питању васпитачка струка, јер стицањем високог образовања васпитач више није у инфериорном положају у односу на стручњаке других просве-

тних профила. Није био редак случај да формално више образовање у односу на високо образовање, ствара осећај мање вредности и код васпитача који су и током свог дугогодишњег професионалног рада достигли врхунац. Обично су резултати висококвалитетног рада васпитача били приписивани другим стручњацима. Овакве ситуације су васпитаче стављале у други план и било је потребно да реализују много више квалитетних пројеката како би дошли до изражаја у односу на стручњаке других профила. Ове чињенице су веома важне и када говоримо о музичком образовању високо образованих васпитача и очекујемо да ће њихова знања у оквиру Методике музичке културе бити знатно квалитетнија у односу на ранији период.

Друштвени миље и клима у којој васпитачи стичу другачије професионалне компетенције обавезују демократско друштво коме тежимо, да у оквиру васпитачких школа образује музички што квалитетнији кадар. Без квалитетног васпитача који ће са стручним тимом интердисциплинарно посвећивати пажњу детету које је музички талентовано, просечно или исподпросечно неће моћи да се искористе постојећи ресурси дечјег музичког капацитета, нити да се друга деца подстакну на музичке активности. Интегрални приступ и индивидуализована подршка детету у савременом и отвореном вртићу може да пружи могућност музички даровитом детету да се правилно усмери у смеру сопственог идентитета, а такође и да просечно дете подстакне да развија љубав према квалитетној музици. Музичке активности у вртићу најкомплексније делују на дете. Оне код њега развијају: пажњу, радозналост, мишљење, смирују његову хиперактивност или покрећу његово хипактивно понашање, развијају толеранцију и подстичу на дружење.

Наравно, савремени вртић детету пружа избор. Васпитач ону децу која немају аспирација према музици неће приморавати да по сваку цену науче неку песмицу већ ће својим знањем и умећем подстаћи интересовање да она сама направе музички избор. Јер „дете се не рађа као формирана личност, као активно биће али оно то постаје у интеракцији са окружењем својим активностима и комуникацијом са околином“ (Јеремић и сар., 2011). Стриктно придржавање васпитача да остваре план и програм који је прописан законским прописима може да изазове негативне ефекте у развоју детета. Због тога модел „А“ пружа много креативније могућности да деца испоље своје таленте. Ово се односи и на музички таленат који се поред ликовног остварује и на музичком плану на узрасту од 2 до 3 године. Ово практично значи да ове две врсте талента искусни

и едуковани васпитач може да препозна најпре и да сигнализира стручној служби, а посебно музичком педагогу како би са дететом био започет индивидуализовани програм рада. Из наведеног проистиче да без музички образованих васпитача и подршке од стране музичког педагога неће бити искоришћени сви потенцијали деце. Друштво мора да схвати да васпитачке школе и факултете могу да уписују студенти који поседују музичке способности, јер путем музике у најширем смислу тог појма на децу је могуће деловати интегративно.

Високо струковно и академско образовање, мада кратко по традицији, код стручњака васпитачке струке допринело је формирању стручне компетенности и мењању става јавног мњења према стручњацима овог профила. Стручна музичка јавност очекује да су се компетенције васпитача и у погледу музике подигле на виши ниво.

У контексту иновативних диспозиција и методика музичке културе, деце предшколског узраста, неће бити маргинализовани предмет. Ауторка Јерemiћ (2011) разматра проблем маргинализованости музичке културе у основној школи, али сматра да треба размишљати о музичким делима која су надживела време. Такође наводи и пример релативно касно откривених музичких генија са нашег простора. Ауторка се пита колико је потенцијалних талената остало неоткривено или им је посвећена недовољна пажња. Такође, сумња у могућност да инегративни приступ у подстицању биопсихосоцијалних капацитета, када је у питању Методика музичке културе, није довољно искоришћена.

Да у савременом времену и савременој педагогији не бисмо ништа препуштали случају неопходно је користити интегративни приступ у раду са децом предшколског узраста, а тиме ћемо допринети да се подстакне развој музичких способности деце предшколског узраста. Подстицање и стимулација музичких способности деце предшколског узраста квалитетно ће се одразити и на његов свеукупни развој. Музика посебно на дете предшколског узраста по инерцији развија: креативност, акцију, когницију, вољу, има и терапеутски учинак, само ако је стручно усмерена.

Из изложеног се види да је улога васпитача као и значај интегративног и интердисциплинарног приступа на предшколском узрасту веома велика и одговорна.

3. Смернице интегративног и интердисциплинарног приступа

Под интердисциплинарним приступом настави Шефер (1991) подразумева повезивање садржаја различитих дисциплина у логичке целине организоване око једног проблема или теме. Знања различи-

тих дисциплина се стављају у функцију вишестраног решавања проблема или теме која се истражује. Због повезивања и организовања различитих садржаја у тематске целине, интердисциплинарна настава је по свом карактеру увек и тематска. Основе интердисциплинарног приступа налазе се у повезивању циљева и садржаја које нуде различите области. Сваки предмет чине циљеви и садржаји коју се могу повезати са другим областима. При томе се долази до нових сазнања која прелазе у нови квалитет. Процес учења може бити квалитетнији, ако користимо садржаје других области. Ово се односи на фазе усавршавања, утврђивања и коришћења знања (Humphrey, 1990).

Шефер (2005) наводи да је тематска интердисциплинарна настава повезана са педагошким циљевима значајна због следећег:

1. увођења ученика у савремене интегративне процесе,
2. примене знања у пракси која превазилази дисциплине и сведочи о усвојености знања,
3. сагледавања појмова и садржаја градива у целини,
4. подстицања флексибилности мишљења, односно тражења нових путева приликом решавања проблема и др.

Истрживање Шевкушић и Шефер (2006) поред тога што говоре у прилог увођењу тематског планирања и примени групно-истраживачког модела учења, указују и на потребу за увођењем нових тема и садржаја у наставу познавања друштва. Ученици четвртих разреда основне школе захваљујући тематском планирању и примени групно-истраживачког модела учења за краће време могу да формирају већи број појмова, и у већој мери развију схватање историје, епохе и времена и тако боље разумеју историјски след.

Интегративним и интердисциплинарним приступом баве се и стручни тимови који се формирају за добробит детета са посебним потребама. Она објашњава разноврсност интеракција у интердисциплинарним тимовима. Рад у оваквим тимовима извршава се индивидуално у оквиру стручности члана тима. С обзиром да се подаци деле међу члановима тима, рад сваког члана може да буде допуњен. Одлуке се доносе на нивоу тима, али се узимају у обзир посебна мишљења. У оваквим тимовима програм рада је сталан, јединствен уз могућност размене искустава између различитих струка. Обично је један од чланова тима координатор или интерпретатор информација. Координатор треба да буде флексибилан како би размена мишљења међу члановима била што квалитетнија. Мишљење чланова оваквих тимовова приликом одбране сопствене струке не треба да буде ригидно, већ да буду спремни на уступке (Андрејевић, 2005).

Музички образован васпитач, музички педагог и други чланови тима могу да допринесу напретку музичких посебности деце и да тиме свеобухватно делују на децу предшколског узраста.

Смисао и суштина интердисциплинарног приступа приликом учења је прилагођавање васпитно-образовног процеса дететовим развојним особинама (Vujačić i Duh, 2009). Такође и потребама, интересовањима и култури, а у циљу што квалитетнијег образовања. Фартек (Fartek, 2002) наводи да савремена педагошка догађања изискују већу меру активности деце у игри и васпитно-образовном процесу, а тиме се захтева и прилагођавање простора и опреме савременим облицима сигурног едукативног рада. Музичке активности могу да буду окосница и подстицај за реализацију свих активности.

Извесна је могућност стварања веза између различитих научних теорија учења и подучавања које заговарају ауторке Крњаја и Мишкељин (2006). Као циљ своје студије ауторке истичу комплексност елемената методичког приступа: схватања, расуђивања и практичног деловања васпитача. Ово је могућност стварања кохезије између различитих научних теорија учења и подучавања које имплицирају схватања о учењу и подучавању код васпитача посебно. Из студије ових ауторки произилази да се индивидуализована и интегративна начела у васпитно-образовном процесу преплићу. План и програм за дете може бити индивидуалан, али се у његовој реализацији користе интегративна начела и знања

Мишкељин (2008) приказује један облик акционог истраживања у развијању и обликовању отвореног курикулума васпитача у једном вртићу у Београду. Планирањем, вођењем, посматрањем и вредновањем васпитно-образовног процеса, васпитач развија сопствени курикулум који зависи од нивоа групе и интересовања деце. Интегративним приступом планирања, програмирања и креирања сопствене праксе васпитач реализује вртић по мери детета. Дилему тријаса научних теорија учења, подучавања детета и конкретних васпитних поступака развија и разјашњава отворени курикулум. Од стереотипног васпитно-образовног процеса васпитач интегративним поступком планирања и програмирања живот вртића прилагођава педагошким захтевима у чијем је фокусу дете.

Интегративни приступ се сагледава кроз три димензије: прва је сједињавање искуства и постигнућа у пракси. Другу димензију интегративни приступ сагледава кроз научно истраживачка достигнућа и трећа је стручно-апликативна димензија. Ове димензије представљене су на стручно-научном скупу: „Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi“ у Опатији. О првој димензији писали су ва-

спитачи и стручни сарадници кроз призму васпитно образовне праксе, другу научно-истраживачку обрадили су стручњаци теоретичари, а трећа је представљена кроз пројекат „Picasso u dječem vrtiću“ и у истоименој монографији. После овога на крају скупа на Округлом столу разговарало се колико је у пракси заживео интегративни приступ (Vujačić i Duh, 2009)

Ауторке Којић и Марков (2008, 2010, 2011) сматрају да се кроз усмерену активност ликовно васпитање остварује интегративан приступ детету. Поред ликовног изражавања и развијања креативности оно би развијало и: говор, графомоторику, самопоштовање, самопоуздање и др.

Предшколско доба представља улазак детета у институционални и организовани облик васпитања и образовања. Овај период је сам по себи адаптивно критичан или изазован за децу. Први сусрет детета са вртићем је стресан и за васпитаче и за стручне сараднике, јер поставља одређене задатке. Предшколска установа, поред, породице, представља први корак којим дете улази у институционално организовану заједницу. Због тога је предшколско доба идеално за учење различитости међу вршњачком популацијом. Дете се учи толеранцији, поштовању, дијалогу, ненасилној комуникацији, хуманости и др. Интердисциплинарни рад васпитача и стручних сарадника у смислу медитације и имплементираних, а у духу демократске комуникације би доприносили њиховом расту и развоју (Batinić, 2009).

Дете поред тога што упознаје своје социјално окружење добија могућност да се оствари у ономе што је најбоље. Подстицај средине ће му омогућити да ослободи своје креативне способности и да изрази музикалност, ликовност и сл. Наиме, и изнадпросечно дете у на пример вербално-лингвистичком развоју неће своју потенцијалну језичку интелигенцију довести до нивоа продуктивне језичке аспирације без подршке и подстицања родитеља и васпитача. Заправо, ако се дете налази у окружењу у коме владају сиромашни подстицаји од стране вртића и родитеља и без богато структурираног простора неће доћи до развоја потенцијалних могућности детета. Ово се односи и на области у којима дете показује надпросечне резултате као што су: музикалност, ликовност и др. (Kovačević Andriјanić, 2009).

Изнети ставови аутора показују да интегративни и интердисциплинарни приступ у раду са децом предшколског узраста остварује креирање процеса васпитно-образовног рада који је квалитетнији, односно сврсисходнији. Активности засноване на оваквом приступу доприносе свеукупном психо-физичком развоју особина детета: когнитивним, моторичким, емоционалним и социјалним.

4. Интергративни и интердисциплинарни приступ у усмереним активностима музичке културе

Интерактивним приступом у одабиру композиција за слушање и певање васпитач подстиче развој музичких способности и музички таленат деце и то кроз садржаје осталих активности. Повезивањем садржаја из различитих области дете лакше и брже усваја појмове, јер је такво усвајање знања кроз музику условљено чулним доживљајем.

Емоције на овом узрасту имају пресудну улогу. Музика, да ли се слуша или пева код детета пре свега изазива емоције (Juslin и Sloboda, 2010; Juslin, P. и Västfjäll, D. 2008; Trehub, 2008; Јерemiћ, 2012б). Деловањем преко чула-слуха, музика која се пева, свира или слуша, усмерена је на усвајање појмова која су условљена емоцијама.

Елементи чулног код сваког детета почивају на тројству звук-покрет-ритам. На овом тројству треба градити и прве кораке ка музичкој уметности (Мартиновић-Богојевић, 2010: 671). Од ове поставке треба кренути и када говоримо о подстицању и развјању музичности код деце предшколског узраста, јер се често дешава да због неадекватних срединских фактора не испоље своје могућности.

Уопштена разматрања показују да деца у интегративним вртићима и школама постају свесна опсега људских могућности, а то им помаже да развијају осећајност и поштовање за различитост. Интегративни програми у чијем се средишту налазе деца засновани су на уверењима који су у складу са демократским правилима:

1. Индивидуализовати образовне активности за свако дете.
2. Пружити деци прилике да чине добре изборе који ће подстаћи даље учење.
3. Ангажовати децу активним учењем.
4. Успоставити односе са породицама и подстаћи их на непосредно укључивање у образовање њихове деце (Daniels и Stafford, 2001).

На основу ових уверења могуће је креирати и активности музичке културе у вртићу:

1. Упознавањем музичких способности сваког детета формирати групе према степену развијености музичких способности и индивидуално радити на њиховом даљем развоју.
2. Одабраним садржајима у слушању музике и певању песама неговати музички укус детета и жељу за слушањем и певањем вредних уметничких дела.
3. Моделом ИМП (Јерemiћ, 2012а) дете ће бити активан учесник у стицању и усвајању знања.

4. Осмишљеним музичким активностима (дечје музичко стваралаштво, слушање музике, дечјим музичким играма уз покрет и извођењем музике – певањем и свирањем) успоставити односе са породицом и подстаћи их на непосредно укључивање у образовање њихове деце.

Овакав интегративни васпитно-образовни процес подразумева стварање смислених веза између сличних аспеката различитих дисциплина. Интегративно учење представља сагледавање различитих димензија једног проблема што омогућава свеобухватност за учење које води ка већој могућности да се сачине и запамте везе и решавају проблеми (Ђурић, 2007). Како је музика уметност јавља се идеја интегративне уметности. Васпитачи морају поседовати основне вештине (способности) у свим дисциплинама уметности – плесне, драмске, музичке и визуелне уметности како би успешно користили интегрисану наставу уметности (Best, 1995; Kindler, 1987).

Идеја учења кроз уметност (Freedman, 1989; Gallas, 1994) где се стратегија образовања у разреду ослања на интегрисање уметности са осталим наставним дисциплинама. На пример, како наводи Андрувс (Andrews, 2008), а примењено на нашу средину, када упознајемо народну традицију певамо песму *Како се шта ради* (музика), имитирајући ритмички покрет сејања руком (игра), драматизација песме (глума) и ликовно изражавање доживљаја текста и мелодије песме (визуелна уметност), може да користи и помогне ученицима да разумеју историју то јест време у којем је песма настала.

Истраживања (Harland, Lord, Stott, Kinder, Lamont & Ashworth, 2005; Uptis, Smithrim & Soren, 1999; Wahlstrom, 2003), како наводи Андрувс (Andrews, 2008: 5), показују да је сарадња са професионалним уметницима ефикасно средство за развој вештина које од оних који подучавају (наставника/васпитача) захтева стручност. Таква сарадња подстиче педагошке раднике да уметност примењују у својим учионицама.

Неколико студија истражује ефекат музичке наставе на способност ученика у другим дисциплинама. Рушер (Rauscher, 2002) испитује ефекте музичке наставе на просторно-временске вештине, математику и читање. Термин „Моцартов ефекат“ односи се на резултате истраживања у коме је 36. ученика слушало 10 минута Моцартову сонату. Ученици који су слушали музику имали су боље резултате у решавању просторно-временских задатака (McKelvie и Low 2002).

Интегративни и интердисциплинарни приступ кроз различите усмерене активности у којима је музика основа, усмерава васпитно-

образовни процес на дете које активно учествује у свим активностима. У табели 1. приказали смо утицај музичких активности на целокупни развој детета предшколског узраста.

Табела 1.

Врста музичке активности	Ефекти	Повезаност са осталим активностима
ИЗВОЂЕЊЕ МУЗИКЕ ПЕВАЊЕМ	Развијање музичких способности, вокалних способности, музичке меморије и когнитивних способности – психомоторни развој. Развијање осећаја за естетске вредности. Продубљивање пажње, интересовања и радозналости. Проширивање дечјег искуства и доживљаја у музици различитог карактера.	Повезаност са свим активностима у вртићу: Методика формирања математичких појмова, Методика ликовне културе, Методика упознавања околине, Методика физичке културе, Методика развоја говора и Методика васпитно-образовног рада.
ИЗВОЂЕЊЕ МУЗИКЕ СВИРАЊЕМ	Развијање осећаја за ритам, координацију покрета, музичке меморије, запажање и препознавање ритмичких склопова (триола, промена такта у оквиру исте музичке композиције).	Методика физичке културе, Методика ликовног васпитања, Методика формирања почетних математичких појмова и Методика развоја говора.
ПОКРЕТ – ИГРЕ УЗ МУЗИКУ (ИГРЕ СА ПЕВАЊЕМ, ИМИТАТИВНЕ, ДИДАКТИЧКЕ)	Развој координације покрета, осећаја за ритам и прецизност у извођењу. Упознавање са основним карактеристикама музике (темпо – брз, спор; динамика – тихо, гласно; особине звука). Подстицање индивидуалности наспрам заједничког извођења. Неговање колективног духа и одговорности.	Методика ликовне културе, Методика физичке културе и Методика развоја говора.
СЛУШАЊЕ	Утицај на емоционални развој и интересовање за музику. Развој музичко-сензорних способности (перцепција – опажање музике различитог карактера – весела, тужна и врсте (традиционална народна, уметничка). Подстицање на покрет, ликовно и говорно изражавање. Неговање музичког укуса.	Методика ликовне културе, Методика физичке културе и Методика развоја говора.

МУЗИЧКО СТВАРАЛАШТВО	Дете спонтано или свесно „компоује“ различите звукове певањем или свирањем. Дете испољава индивидуалну креативност и користи је у циљу побољшања резултата целог тима или рада у пару.	Повезаност са свим активностима у вртићу: Методика формирања математичких појмова, Методика ликовне културе, Методика упознавања околине, Методика физичке културе, Методика развоја говора и Методика васпитно-образовног рада.
-------------------------	--	--

Увидом у табелу 1. констатујемо да Методика музичке културе утиче на свеукупни развој детета. Уз интердисциплинарни рад васпитача и стручних сарадника, активност музичке културе подстиче развој дејих потенцијала. У оквиру наведених активности дете развија: пажњу, концентрацију, радну меморију, аудитивно и визуелно памћење и др. Такође постаје хуманије и свестраније.

5. Закључна разматрања

Кроз призму савременог европског друштва, а у контексту васпитања и образовања васпитачки позив представља комплексну и одговорну професију у том смислу и његово музичко образовање с обзиром да ће реализовати васпитно-образовни процес са децом која су у фази најбурнијег развоја, треба да буде на високом нивоу. Већина европских земаља је усвојила високообразовни модел образовања за овакву врсту делатности, па се у том смислу ни активности у вртићу не разврставају као важне или мање важне. Васпитач (уз музичког педагога) поред тога што реализује васпитно-образовни процес треба да је и координатор интердисциплинарног тима стручњака. Размена искустава по питању изнадпросечних или просечних музичких способности деце допринела би да музичке активности буду у предшколском васпитању једна од окосница за развој предшколског детета. Наиме, и у нашим условима се захтева да васпитач буде свестрано образовни стручњак који ће задовољити стручне и научне критеријуме у интегративном приступу као начелом у раду са децом предшколског узраста. У овом раду указујемо на значај музичког образовања. С обзиром да васпитач проводи највише активног времена са децом очекује се да их најбоље и познаје. Стога он може стручњацима одређених профила да пружи највише информација о деци. Важно је истаћи да васпитач у току музичких активности спонтано долази до сазнања о музичким предиспозицијама сваког детета. Ово је оправдано, јер све активности па и музичке на предшколском узрасту

имају задатак богаћења дечјег искуства, те се и одвијају у једној опуштајућој атмосфери. Ове информације би могле да се користе за препознавање музичког талента код деце предшколског узраста.

Васпитач и музички педагог су значајани чиниоци и у откривању даровитог детета. Улога васпитача и педагога у креирању индивидуализованог плана и програма у раду са децом са посебним потребама уз поштовање интегративних начела врло је значајна. Васпитач би као члан интердисциплинарног тима могао да даје сугестије које би чланови тима уважавали, јер се подразумева да је у вртићу васпитач најзначајнији чинилац реализације целовитог васпитно-образовног процеса. Сагледавање квантитета и квалитета претходног музичког искуства детета било би неопходно дефинисани ради полазне позиције у настави почетног описмењавања у оквиру традиционалне музичке наставе (Јовић-Милетић, 2010: 663). Користи за дете би се овим приступом рефлектовале на његов свеукупни развој и биле би му пружене могућности да у каснијем животном периоду буде социјално и емоционално стабилнији и зрелији. Такође би умањиле дисконтинуитет између вртића и школе.

Квалитетни интердисциплинарни тимови би интегративним и интердисциплинарним приступима као императивом васпитно-образовног процеса уз квалитетне просторно-техничке могућности доприносили да свако дете развије своје природне потенцијале до максимума.

Циљ овог рада је да демаргинализује музичку културу и укаже на њен значај у свеукупном развоју појединца почев од најранијег детињства. Иновативним, прогресивним, интегралним и интердисциплинарним приступом са аспеката: нове концепције васпитно-образовног процеса, стручних тимова, приступу детету као целовитој личности уз индивидуализован приступ могуће је још у вртићу започети неговање музичког талента и музичких способности уопште.

Захтеви државе прописани законским прописима веома су комплексни и захтевни када је у питању образовање наставника, васпитача и стручних сарадника. Ови захтеви су садржани у потреби да се ови стручњаци образују током целог радног века. У том смислу васпитаче треба усмеравати ка семинарима у чијем средишту су музичке активности, који се баве интегративним и интердисциплинарним приступом деци предшколског узраста. Целовит приступ детету допушта васпитачу или боље речено тражи од васпитача да истиче квалитетне особине детета, а да слабије стране јача. Савремена педагогија тежи ка прихватању различитости било да се оне односе на просечне или изнадпросечне потенцијале. Интегративни и интердисциплинарни приступи отварају нове могућности ка остваривању тежњи еманци-

паторних педагошких схватања и ставова који пружају сваком детету подједнаке могућности да оствари своје биолошке и генетичке да-ности.

Музика као универзални језик споразумевања људи доприноси развијању оваквих приступа дајући право детету да самостално прави изборе у отвореном систему васпитања и образовања. Педагошки катализатор савремених педагошких тенденција у погледу нових приступа у васпитно-образовном процесу били би и музички педагози као чланови стручних тимова. Сматрамо да нема ваљаних разлога да то не буде тако, јер неблаговремено стимулисање музичких способности код деце предшколског узраста неповољно се одражава на целокупни развој најмлађих.

ЛИТЕРАТУРА

- Andrejević, D. (2005). *Rana intervencija u Evropi – trendovi u 17 evropskih zemalja*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Andrews, B. W. (2008). The Odyssey Project: *Fostering teacher learning in the arts*. International Journal of Education & the Arts, 9(11). Retrieved [22. 4. 2012.] from <http://www.ijea.org/v9n11/>
- Batinić, D. (2009). „Integracijski pristup kao načelo u radu s djecom predškolske dobi“. Zbornik radova. *Meditacija kao pomoć u prevenciji i ranoj intervenciji poremećaja u ponašanju dece u predškolske djece* (стр.21-33). Opatija: Dječiji vrtić, Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Best, D. (1995). Collective, integrated arts: The expedient generic myth. *Arts Education Policy Review*, 97 (1): 32-39.
- Daniels, E., R., & Stafford, K. (2001). *Integracija dece sa posebnim potrebama*. Beograd: Centar za interaktivnu pedagogiju.
- Ђурић, З. (2007). „Интегративни приступ настави“. *Образовна технологија*, бр. 3: 75-77.
- Fratek, S. (2002). *Pot k spodbudnemu razrednemu okolju prvošolčkov*. Maribor: Pedagoški fakultet.
- Humphrey, J., R. (1990). *Integration of physical education in the elementary school curriculum*. Springfield: Charles C. Thomas.
- Јермић, Б. (2011). „Певање као детерминанта друштвеног прогреса у наставним плановима и програмима од 1984. до 1990. године на млађем школском узрасту“. *Норма*, 16 (2): 159-166.
- Јермић В., Огњеновић, В., и Бртка, В., (2011). Development factors of predisposition for plain song. U: *International Conference on information technology and development of education INTRO 2011*. (298-303). Zrenjanin: Tehnički fakultet „Mihajlo Pupin“.
- Јермић, Б. (2012а). „Модели комуникације током хорског извођења“. *Настава и васпитање*. (66) 2: 333-350.
- Јермић, Б. (2012б). „Емоционалне реакције деце предшколског узраста у току слушања музике“, у: *Књига резимеа ВШССОВ*, Кикинда (48)

- Научно-стручна конференција Методички дани 2012. *Компетенције васпитача за друштво знања*.
- Јовић-Милетић (2010). „Педагошка истраживања у музичкој настави“. *Педагогија*, 65 (4): 662-68.
- Juslin, P., N. & Västfjäll, D.(2008). Emotional responses to music: The need to consider underlying mechanisms. *Behavioral and Brain Sciences*, 31: 559-621.
- Juslin, P., N. & Sloboda J., A. (2010). *Music and Emotion: Theory and Research*. Oxford, U.K.: Oxford University Press.
- Kindler, A. (1987). A review of rationales for integrated arts programs. *Studies in Art Education*, 29 (1): 52-60.
- Мартиновић-Богојевић, Ј. (2010). „Значај наставе музичке културе у раном школском узрасту“. *Педагогија*, 65 (4): 668-683.
- McKelvie, P., & Low. J. (2002). Listening to Mozart does not improve children's spatial ability: Final curtains for the Mozart effect. *BRITISH JOURNAL OF DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY*, 20 (2), 241-258.
- Мишкељин, Л. (2008). „Отворени курикулум дечијег вртића“. *Настава и васпитање*, бр. 2: 191-199.
- Којић, М., Марков, З. (2008). „Образовно-васпитни процеси у предшколству“. Зборник радова. *Одреднице професије васпитача у духу новог времена и иновативни програм у методици ликовног васпитања* (стр. 319-327). Суботица: Грађевински факултет.
- Којић, М. Марков, З. (2010). „Педагошки модел подршке и хиперактивна деца кроз призму методике ликовног васпитања“. *Настава и васпитање*, 59 (3): 436-453.
- Којић, М. Марков, З. (2011). „Индивидуални приступ и педагошки програм подршке деци са сметњама у развоју у оквиру методике ликовног васпитања“. *Иновације у настави*, (2): 117-126.
- Ковачевић Андријанић, Ж. (2009). *Interdisciplinarni pristup učenju. Odgojno-obrazovno okruženje kao poticatelj razvoja potencijalno verbalno-lingvistički darovite dece* (str.143-150). Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru.
- Крњаја, Ж., Мишкељин, Л. (2006). *Од учења ка подучавању*.
- Paragvaj, S. (2009). *Integracijski pristup kao načelu u radu sa djecom predškolske dobi* (str. 7). Opatija: Dječiji vrtić, Rijeka: Učiteljski fakultet.
- Rauscher, F. H. (2002). Mozart and the mind: Factual and fictional effects of musical enrichment. In J. Aronson (Ed.), *IMPROVING ACADEMIC ACHIEVEMENT: IMPACT OF PSYCHOLOGICAL FACTORS ON EDUCATION* (pp. 269-278). New York: Academic Press.
- Trehub, S., E. (2008). Music as a dishonest signa. *Behavioral and Brain Sciences*. 31, 598-599.
- Vujačić, L., Duh, M. (2009). *Interdisciplinarni pristup učenju – put ka kvalitetnijem obrazovanju djeteta*. Rijeka: Učiteljski fakultet u Rijeci, Maribor: Pedagoški fakultet Sveučilišta u Mariboru.
- Šefer, J. (1991): *I“nterdisciplinarni tematski pristup nastavi“*. *Učitelj u praksi* (246-263). Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja Srbije.

Šefer, J. (2005): *Kreativne aktivnosti u tematskoj nastavi*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.

Ševkušćić, S., Šefer, J. (2006). „Акционо истраживање новог приступа настави познавања друштва у четвртотом разреду основне школе“. *Nastava i vaspitanje*, бр. 3: 269-282.

Biljana Jeremić

INTEGRATIVE AND INTERDISCIPLINARY APPROACH IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN IN THE DOMAIN OF MUSIC EDUCATION

Summary

Preschool children participating in the educational process spend most of their active time with their teachers. Many authors believe that the preschool period is the period of the most turbulent psychosomatic development in a person's lifetime. That is why we must enable preschool children to develop in the best conditions possible and devote our attention to them within guided music education activities. An integrative approach as a principle in the educational process makes this possible within the music education classes. A teacher should at all times be informed about the scientific innovations happening in the educational process in general and the innovations directly related to the music education, and try to be an active participant in these changes. That is why it is important that as many teachers as possible get their academic degrees, and education that also gives them competences in the domain of music education. Guided activities within the methodology of music education are of special importance for the integrative approach to a child. These activities affect the child integratively by developing their cognitive, motoric, emotional and social abilities. The latest Protocol on the preschool teachers' professional development asks for the teacher to be an active participant of the researches and show stronger competences. All that can enable a closer interlinking of the profession and science in the pedagogical practice in the future, which can contribute to establishing a firmer position of the music education in the kindergarten and demarginalization of this domain. Positive changes in the quality of preschool education could also be initiated by interdisciplinary teams of experts in which a music pedagogue would hold an important position.

Key words: integrative approach, music education, preschool children, teacher.

МИСАОНО-ЛОГИЧКЕ ОПЕРАЦИЈЕ И РАЗВИЈАЊЕ ПОЧЕТНИХ МАТЕМАТИЧКИХ ПОЈМОВА

САЖЕТАК: У раду се анализира међусобни утицај васпитно-образовних активности на формирање мисаоно-логичких операција и васпитно-образовног рада на развијању почетних математичких појмова. У ту сврху приказане су мисаоно-логичке операције: серијација, анализа, синтеза, компарација, класификација, генерализација, и дати су примери задатака који их илуструју. Примери задатака обухватају математичке садржаје и могу корисно да послуже за развијање појмова о конкретним математичким објектима, као што су: скуп, број, геометријске фигуре у равни и сл.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: број, скуп, троугао, мисаоно-логичке операције, серијација, анализа, синтеза.

1. Увод

Првановић (1970) у књизи *Методика савременог математичког образовања у основној школи*, наведен је основни принцип математичког образовања, који налаже да: „Математичко образовање треба водити тако да се математичке и менталне структуре међусобно изграђују, да се математика и мишљење узајамно изграђују.“ У складу са овим принципом јесу и ставови: да је математика значајан чинилац у когнитивном развоју детета, у формирању његових интелектуалних и креативних способности; као и, да успех деце у учењу математике у основној школи, зависи и од квалитета логичко-математичких активности које су спровођене у предшколском периоду.

Полазећи од ових, добро познатих, ставова јасно је да је рад на развијању почетних математичких појмова у чврстој повратној вези, са развојем логичког мишљења. То значи да би се дете ослободило могућих проблема, који прате прве часове математике на самом почетку основне школе, тј. да се у настави математике не мора полазити од нуле, потребно је већ у предшколском периоду припрему детета спроводити на адекватан начин. У адекватне начине свакако спада и рад на оспособљавању за примену мисаоно-логичких операција, посебно на: конкретне математичке објекте (скуп, број, геометријске фигуре у равни и у простору), математичке релације (просторне и

* prentovicb@open.telekom.rs

временске) и величине (упоређивање и мерење), (Прентовић, Р. и Прентовић, Б., 2011).

Једно важно и увек актуелно питање, које прати полазак деце у школу, јесте припремљеност деце за полазак у школу, посебно припремљеност за успешно праћење наставе математике и усвајање математичког садржаја. С тим у вези, многи родитељи верују да је у припреми за школу најважније – да се дете упозна са бројевима, да научи да их пише, да рачуна – сабира и одузима. У ствари, то се обично своди на покушај учења напамет, резултата сабирања и одузимања у оквиру прве десетице. Фонд тако стечених „знања“ веома брзо (за месец или два) постаје бескористан, а неразвијена способност детета да мисли продуктивно, тј. да самостално обавља поменуте логичке операције са математичким објектима, брзо доводи до добро познатог „проблема са математиком“.

С друге стране, добро је познато, да дете са развијеним логичким мишљењем увек има више шанси да буде успешно у савладавању математичког садржаја, чак и ако није раније упознато са елементима наставног програма (бројањем, сабирањем, итд.). У прилог наведеном говори и чињеница да основни садржаји области почетних математичких појмова предшколског васпитно-образовног програма, тј. основни садржаји логичко-математичких активности, представљају садржаји и логичког, а не само аритметичког, или геометријског карактера. И у савременим наставним програмима основне школе, значајно место заузима логичка компонента.

Развој логичког мишљења детета подразумева формирање логичких метода мисаоних активности, способност да се разумеју и прате узрочно-последичне везе међу појавама, као и способност да се изводе једноставни закључци засновани на тим везама (Прентовић, Р. и Прентовић, Б., 2011).

Схватање да је развој логичког мишљења природни дар, са чијим се постојањем или одсуством морамо помирити – погрешно је. Многа истраживања потврђују да је рад на развијању логичког мишљења детета и могућ, и потребан, чак и у случајевима када су природне склоности детета у овој области скромне.

2. Мисаоно-логичке операције

Мисаоно-логичке операције: анализа, синтеза, компарација, серијација, класификација, генерализација, аналогичност, систематизација, апстракција, у литератури се такође називају логичким методама мишљења. Организован рад на формирању и развијању логичких ме-

тода мишљења има за последицу значајно повећање ефикасности овог процеса, без обзира на почетни ниво развоја детета (Манојловић и Арсић, 1992).

Дугогодишња пракса је показала да је веома корисно да се рад на развијању логичког мишљења предшколског детета спроводи у оквиру логичко-математичких активности (Прентовић, Р. и Прентовић, Б., 2011). У тексту који следи приказане су неке од наведених мисаоно-логичких активности, као и подесно формирано примери задатака који их илуструју, а који могу корисно да послуже у васпитно-образовном раду на развијању логичког мишљења и почетних математичких појмова.

2.1. Анализа

Анализа представља издвајање одређених својстава објекта, издвајање објекта из групе, или издвајање групе објеката, по одређеном критеријуму.

Нека је, на пример, постављен задатак „Пронађи воће“, из корпице са плодовима воћа и поврћа. Овде је критеријум за издвајање објеката – припадност плода скупу воћа.

Прво се за сваки елемент скупа (плод у корпици) утврђује присуство или одсуство постављеног критеријума (припадност плода скупу воћа, или не), а затим се они издвајају из датог скупа и обједињују у скуп плодова воћа.

2.2. Синтеза

Обједињавање у једну целину разних објеката на основу датог критеријума (особине) назива се синтеза.

У психологији, анализа и синтеза се сматрају међусобно комплементарним процесима. Задатке на формирању способности анализе и синтезе могуће је задавати и у почетним корацима математичког развоја детета. Следи неколико таквих задатака, примерених деци млађег предшколског узраста (3-4 године).

1. Задатак Издвајање предмета из групе по произвољном критеријуму: „Узми црвену лопту“; „Узми црвену, али не лопту“; „Узми лопту, али не црвену“.

2. Задатак Издвајање неколико предмета из групе по задатом критеријуму: „Изабери све лопте“; „Изабери обле предмете, али не лопте“.

3. Задатак Издвајање једног, или неколико предмета из групе, по више задатих критеријума: „Изабери малу, плаву лопту“; „Изабери велику црвену лопту“.

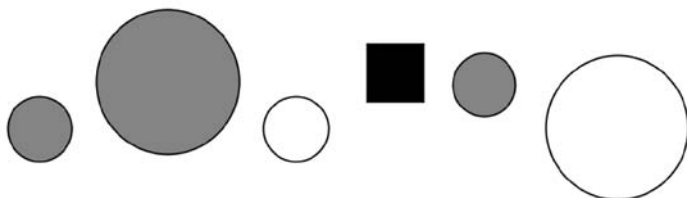
Задаци последњег типа омогућују обједињавање предмета у једну целину (скуп) на основу једног, или на основу два критеријума (пресек скупова), (Прентовић, Р. и Прентовић, Б., 2011).

Аналитичко-синтетичке мисаоне активности омогућују оспособљавање детета да један исти објекат посматра са разних аспеката: као елемент скупа великих, или као елемент скупа малих објеката; као елемент скупа објеката одређене боје, или као елемент скупа објеката одређеног облика и сл. Такође, није неопходно да се ради са великим бројем објеката, већ напротив, може се организовати свеобухватно разматрање различитих примера на једном истом скупу математичких објеката.

У организовању активности на развијању способности за анализу и синтезу, са децом старијег предшколског узраста (5-6 година), могу послужити следећи примери (видети: Каменов, 1975; Каменов, 2009; Сотировић и Липовац, 1974).

Пример 1

Дидактички материјал: скуп геометријских фигура у равни – пет кругова: сиви – два мала и један велики, бели – један велики и један мали и један мали црни квадрат.¹



Задатак: „Одреди, која од датих фигура је вишак. (Квадрат.). Објасни због чега. (Све остале су кругови.)“.

Пример 2

Дидактички материјал: исти као у примеру 1, али без квадрата.

Задатак: „Фигуре са слике подели у две групе. Објасни, на основу чега си их тако поделио. (По боји, по величини.)“.

Пример 3

Дидактички материјал: исти као у примеру 2, и две карте нумерисане бројевима 2 и 3.

Задатак: „Шта за кругове означава број 2? (Два велика круга, два бела круга.) Шта означава број 3? (Три сива круга, три мала круга.)“.

¹ У пракси се користе логички блокови, у овом случају пет кругова (плави: један велики и два мала, зелени: велики и мали) и мали црвени квадрат, и у складу са тим решавају се задаци и формулишу се решења.

Пример 4

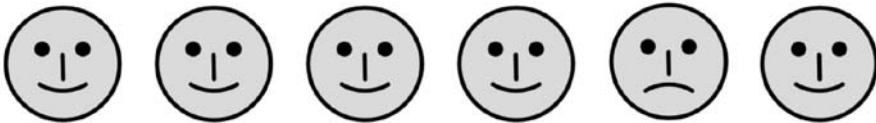
Дидактички материјал: исти као и у примеру 2, комплет (кутија) логичких блокова.

Задатак: „Присети се које боје је био квадрат, који смо уклонили? (Црвене.). Отвори кутију логичких блокова. Нађи црвени квадрат. Које боје су остали квадрати? Узми онолико малих црвених квадрата, колико има кругова (види примере 2, 3). Колико има квадрата? (Пет.). Да ли је могуће од њих саставити један велики квадрат? (Није.). Додај онолико малих црвених квадрата, колико је потребно. Колико си додао квадрата? (Четири.). Колико их има сад? (Девет.).“

Као традиционални облик задатака на развијању визуалне анализе, користе се задаци избора „сувишне“ фигуре (предмета). Следи неколико примера задатака за децу старијег предшколског узраста (5-6 година).

Пример 5

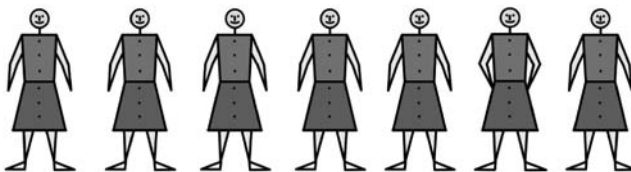
Дидактички материјал: слике са фигурама лица.



Задатак: „Једна од фигура разликује се од свих осталих. Која? (Пета.). Чиме се она разликује од осталих?“

Пример 6

Дидактички материјал: слика са фигурама девојчица.



Задатак: „Међу овим фигурама једна је сувишна. Нађи је. (Шеста.) Зашто је сувишна?“

Сложенији задатак овог типа јесте издвајање фигуре из композиције, образоване узастопним слагањем (повезивањем) фигура. Задаци овог типа могу се задавати деци старијег и припремног предшколског узраста (5-7 година).

Пример 7

Дидактички материјал: слика два мала троугла, који образују један велики.



Задатак: „На овој слици скривена су три троугла. Нађи и покажи их.“

Примедба. Треба помоћи детету да правилно покаже троугле (описати малим показивачем или прстом).

За припремање корисни су примери задатака, који захтевају од деце композицију геометријских фигура на реалном нивоу, од стварног материјала.

Пример 8

Дидактички материјал: 4 подударна троугла.



Задатак: „Узми два троугла и од њих формирај један. Сада узми два друга троугла и формирај од њих још један троугао, али другог облика. Чиме се они разликују? (Један је висок, други - низак; један узак, други – широк.) Да ли је могуће од та два троугла формирати правоугаоник? (Да.) Квадрат? (Не).“

Психолошки – способност за синтезу формира се код детета раније, него способност за анализу. То значи, ако дете зна, како је нека сложена фигура била склопљена, (састављена, конструисана), лакше му је да анализира и издвоји саставне делове.

То је разлог због кога се у оквиру логичко-математичких активности на нивоу предшколског узраста, придаје веома велики значај активном обликовању применом синтезе – активностима конструисања.

За конструкторске активности користе се разни мозаици, конструктори, коцке, које одговарају узрасту детета и изазивају код њега жељу да се њима бави. Васпитач игра улогу ненаметљивог асистента, његов циљ је – допринети да се посао доведе до краја, тј. до израде замишљеног или захтеваног објекта.

Овакве активности представљају деловање по моделу, тј. решавање задатка по принципу „ради као ја“. У почетку дете се учи да изгради објекат, понављајући за одраслим цео поступак конструкци-

је, затим – понављајући поступак по сећању, и коначно, прелази на трећу етапу: самостално установљава начин изградње већ готовог објекта (задатак типа „уради исто“). У четвртој етапи дају се задаци стваралачког типа: „сагради високу зграду“, „сагради гаражу за ауто“, и сл.

Задаци се задају без обрасца деловања, али је дете дужно да се придржава задатих услова. На пример: гаража је за тачно одређени ауто.

2.4. Компарација

Компарација је логички поступак мисаоне активности, који подразумева идентификацију сличности или разлике међу карактеристикама објекта (међу објектима, групама објеката, појавама и сл.).

Операција компарације захтева издвајање појединих карактеристика предмета (или групе предмета) и апстраховање других карактеристика. За издвајање различитих карактеристика предмета може се користити игра „Нађи на основу задатих особина“: „Шта је (од задатих предмета) жуће? (Лопта или медвед?) Шта је жуће, а округло? (Лопта.)“ итд.

Дете треба стављати у улогу онога који поставља задатак, тако често као и у улогу онога који одговара. На тај начин се припрема за следећу етапу – способност да одговори на питање: „Шта можеш да нам испричаш о њему (предмету, појави и сл.), (Лубеница је велика, округла, зелена. Сунце је округло, жуто, вруће).“ Или: „Ко ће боље испричати о томе? (Трака је дугачка, сива, бљештава, свилена).“ Или: „Шта је то: бело, хладно, растресито?“ итд.

Препоручује се прво да се дете оспособљава да упоређује два објекта, затим групе објеката. Млађем детету је лакше да прво уочи критеријуме разликовања објеката, а затим – критеријуме њихове сличности.

Типови задатака за извођење операције компарације:

1. Задаци разлагања колекције предмета по неком критеријуму (велики и мали, црвени и плави итд.).

2. Све игре типа „Нађи исти овакав“. За децу три-четири године, треба да буду јасно дефинисани критеријуми, на основу којих се проверава сличност.

За децу старијег узраста препоручују се задаци у којима број и карактер критеријума сличности могу широко да варирају.

Следе примери задатака за децу старијег предшколског узраста (5-6 година), у којима се од детета захтева да упоређује исте предмете,

на основу различитих критеријума, (видети: Каменов, 1975; Каменов, 2009; Сотировић и Липовац, 1974).

Пример 9

Дидактички материјал: Васпитач има слике две сиво обојене „јабуке“ – мала светлија и велика тамнија. Свако дете има скуп геометријских фигура: црни и тамно сиви троугао, тамно сиви и светло сиви квадрат, тамно сиви – већи и светло сиви – мањи круг.²



Задатак: „Нађи међу својим фигурама ону која је слична са јабуком.“ Васпитач по реду представља слику сваке јабуке. Дете подиже сличну фигуру, бирајући основ за компарацију: боја, облик. „За коју се фигуру може рећи да личи на обе јабуке? (Кругови; Они су слични са јабуком по облику).“

Пример 10

Дидактички материјал: геометријске фигуре као у примеру 9, и комплет карата нумерисаних бројевима од 1 до 9.

Задатак: „Одвоји на десну страну све светло сиве фигуре. Који број одговара тој групи? Зашто 2? (Две фигуре.) Коју је још групу могуће одвојити, којој одговара исти број? (Троугао црни и тамно сиви – има их два; две тамно сиве фигуре: два круга; два квадрата – разматрају се све варијанте).“ Дете групише фигура, бојећи их, и поред сваке формиране групе записује број 2.

„Узми све црне фигуре. Колико их има? (Једна.) Колико овде има боја? (Четири.) Фигура? (Шест.) Колико има врста фигура? (Три.) Колико величина има која врста? (Троугли – једна, квадрати – једна и кругови – две величине).“

Способност да се уочавају карактеристике предмета, и на основу уочених карактеристика (критеријума), да се врши компарација предмета, универзална је, применљива на сваку класу предмета. Када је ова способност једном формирана и правилно развијена, дете ће је преносити на било коју ситуацију у којој се захтева њена примена.

² У пракси се користе слике велике црвене и мање жуте јабуке и логички блокови, у овом случају плави и црвени троугао, црвени и жути квадрат, већи жути и мањи зелени круг, и у складу са тим решавају се задаци и формулишу се решења.

Показатељ да је операција компарације формирана, јесте оспособљеност детета да је самостално примењује у активностима, без специјалних упутства васпитача на критеријуме, на основу којих се врши компарација.

2.4. Серијација

Под серијацијом се подразумева формирање растућих или опадајућих низова по унапред утврђеном критеријуму. Серијација се може организовати по величини, дужини, висини, ширини, ако су објекти истог типа (лутке, штапићи, каменчићи, траке, итд), или једноставно – по величини (са назнаком о којој величини је реч), ако су објекти различитог типа (на пример ређање играчака по висини). Погодан дидактички материјал за формирање серије предмета разних величина представљају: лутке-купе, лутке-капуљаче, обојени борићи, коцка у коцки, буре у бурету, чинија у чинији и други.

Серијација се може реализовати по боји, на пример по степеном интензитета боје (формира се низ стаклених посуда са обојеном водом).

2.5. Класификација

Класификација представља разлагање скупа на подскупове (класе) по неком постављеном критеријуму, који се назива и основом класификације. Класификацију је могуће реализовати на основу задатог критеријума с децом од 6-7 година, пошто ова операција захтева да су операције: анализа, синтеза, компарација и генерализација, достигле одређени ниво. Читалац ће сигурно уочити да наведене мисаоно-логичке операције (компарација, серијација и класификација) представљају реализацију познатих математичких бинарних релација: релације поретка и релације еквиваленције, на конкретним објектима, (видети: Прентовић, Р. и Прентовић, Б., 2011).

Подразумева се да при разлагању скупа (применом класификације), добијени подскупови (класе) треба да буду дисјунктни у паровима, а унија свих подскупова је дати скуп. Другим речима, приликом правилно дефинисаног критеријума класификације, сваки објекат треба да припада само једној класи, и ни један објекат не остаје изван било које класе.

Са децом предшколског узраста, класификација се може спроводити:

– по намени (шољице и тањирчићи, шкољке и каменчићи, чуњеви и лопте и т. д.);

- по величини (једну класу чине велике лопте, другу – мале, у једној кутији су дугачке оловке, у другој – кратке и т. д.);
- по боји (у ову кутију се слажу црвена дугмад, у ону – зелена);
- по облику (у ову кутију се слажу квадрати, а у ону – кругови; у ову кутију – коцкице, а у ону – паралелопипеди и т.д.);
- по другим критеријумима нематематичког карактера: шта се сме, а шта се не сме јести; ко лети, ко трчи, ко плива; ко живи у кући, ко у шуми; шта се дешава лети, а шта зими; шта расте у врту, а шта у шуми и т.д.

Сви горе наведени примери представљају класификацију према задатом критеријуму: васпитач га саопштава детету, а дете извршава класификацију. У другом случају класификација се извршава на основу критеријума, који дете одређује самостално.

Овде васпитач задаје број класа на које треба да се разложи скуп објеката, а дете самостално проналази одговарајући критеријум класификације. При томе критеријум може бити одређен на више начина.

Следе примери класификације за децу старијег и припремног узраста (5-7 година).

Пример 11

Дидактички материјал: неколико подударних кругова, али различите боје (две боје).

Задатак: „Разложи скуп кругова на две класе. По ком критеријуму је то могуће урадити? (По боји).“

Пример 12

„Дидактички материјал: претходном скупу се додаје неколико квадрата истих боја (две боје). Фигуре се промешају.

Задатак: „Пробај поново да разложиш скуп фигура на две класе.“ Могуће су две варијанте класификације: по облику и по боји. Васпитач помаже детету да разјасни формулације. Дете обично говори: „Ово су кругови, ово – квадрати.“ Васпитач изводи закључак: „Значи, разлагање је по облику.“

У примеру 11, класификација је била једнозначно задата, тј. скуп фигура је тако задат да је могуће извршити класификацију само по једном критеријуму. У примеру 12 – допуњавање намерно је било изведено на тај начин да би постојала могућност класификације према два различита критеријума.

2.6. Генерализација

Генерализација је логичка операција којом се на основу посматрања и компарација ограниченог броја објеката неке класе, дола-

зи до уопштене тврдње, појма или закључка који важи за све припаднике те класе.

Генерализација се формира на предшколском узрасту као издвајање и фиксирање заједничке карактеристике два или више објеката. Дете добро разуме генерализацију, ако је она резултат самосталне активности, на пример – класификације.

Сви напред наведени примери компарације и класификације, завршавају се генерализацијом. За децу предшколског узраста, пожељне су и веома корисне емпиријске генерализације – генерализације резултата сопствене активности.

За припремање деце за овај вид генерализације, васпитач организује активност на одговарајући начин: пажљиво врши избор дидактичког материјала, поставља питања по тачно утврђеном редоследу, са циљем довођења детета до потребне генерализације.

Приликом решавања задатака генерализације, детету је потребна помоћ: за њено извођење, за правилно формулисање, коришћење потребних и погодних термина и вербалних варијација.

Наводимо пример задатака генерализације за децу старијег и припремног узраста (5-7 година).

Пример 14

Дидактички материјал: комплет шест четвороуглова различитог облика.



Задатак: „Једна од ових фигура је сувишна. Нађи је. (Фигура 4).“ Деци овог узраста није познат појам конвексности, али она обично, као сувишну, идентификују ту фигуру. На питање да објасне – зашто, може се добити и овакав одговор: „Код ње је угао ушао унутра.“ На овом узрасту такво објашњење је адекватно. „Шта је заједничко за остале фигуре? (Све имају 4 угла, све су четвороугли).“

При избору дидактичког материјала за постављање задатака, васпитач треба да се руководи тиме, да не користи такве колекције објеката, које би могле упућивати дете на њихове нестварне особине, што усмерава на нестварне генерализације. Посебно треба нагласити да се код емпиријских генерализација дете најчешће ослања на спољашње, очигледне, карактеристике објеката, што не помаже увек да се правилно открива суштина проблема.

На пример, у претходном задатку фигура 4, такође је четвороугао, али неконвексан. (Са појмом конвексности и неконвексности геометријских фигура у равни, ученици се срећу у вишим разредима основне школе). У датом случају први део задатка, оријентисан је на операцију компарација и издвајања фигуре, различите по спољашњој особини (облику) од других фигура датог комплета.

Генерализација је извршена за групу фигура са карактеристичним особинама – добро познатих четвороуглова. Ако, пак, код детета постоји интересовање за фигуру 4, васпитач ће саопштити да је и то „четвороугао, али необичног облика“.

Иначе, са аспекта когнитивног развоја детета, формирање способности детета да самостално изводи генерализације, веома је важно!

2.7. Логичко-конструктивни задаци

Даље, наводимо примере неколико међусобно повезаних задатака, логичко-конструктивног карактера, погодних за развијање појмова о троуглу, броју, за децу узраста од пет година, (видети: Каменов, 1975; Каменов, 2009; Сотировић и Липовац, 1974).

За моделовање конструктивних задатака у раду са предшколском децом, могуће је користити обојене штапиће, шаблоне са прореза облика геометријских фигура, папир, фломастере (дрвене бојице). Васпитач такође користи штапиће и шаблоне фигура.

Пример 15

Циљ задатка – припремити дете за касније активности моделовања и путем једноставних конструкција поспешити вештину бројања и организовати пажњу.

Дидактички материјал: обојени штапићи у две боје – црвеној и зеленој.

Задатак: „Узми из корпе онолико штапића, колико и ја (два). Постави их испред себе на исти начин (вертикално редом). Колико има штапића? (Два.) Које су боје твоји штапићи (штапићи у корпи су у две боје: црвени и зелени)? Уради тако да они буду разнобојни. Које боје су твоји штапићи? (Један црвени, један зелени.) Један и један. Колико је заједно? (Два.).“

Пример 16

„Циљ задатка – организовање логичко-конструктивне активности по одређеном моделу. Задаци за развијање маште, говора.

Дидактички материјал: обојени штапићи у две боје.

Задатак: „Узми још један штапић и положи га одозго. Колико има штапића сада? Бројимо. (Три.) На чега личи фигура? (На врата, на слово П.). Које речи почињу словом П?“

Пример 17

Циљ задатка – развијање: способности опажања, маште и говорне активности. Развијање **конзервације количине**, тј. мењањем распореда објеката неке колекције, не мења се „њихова количина“ (број тих елемената).

Дидактички материјал: обојени штапићи у две боје.

Напомена: први задатак у овом примеру представља припрему за правилно разумевање смисла аритметичких операција.

Задатак: „Горњи штапић постави овако (васпитач спушта штапић наниже, тако да вертиакне штапиће сече по средини). Да ли се променио број штапића? (Није.). Зашто се није променио? (Штапић смо преместили, али га нисмо ни одузели ни додали.). На чега сада личи фигура? (На слово **Н**.) Наведи речи које почињу са **Н**.“

Пример 18

Циљ задатка – развијање способности конструисања, маште, памћења и пажње.

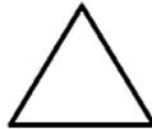
Дидактички материјал: обојени штапићи у две боје.

Задатак: „Шта се још може направити од три штапића? (Дете формира слова од штапића. Именује их и наводи речи које почињу тим словима).“

Пример 19

Циљ задатка: цртање троугла, почетно испитивање особина троугла.

Дидактички материјал: обојени штапићи у две боје, троугао који је нацртао васпитач.



Задатак: „Од штапића састави ову фигуру.“ Ако дете само не састави троугао, онда му помаже васпитач. „Колико је било потребно штапића за њену израду? (Три.). Која је то фигура? (Троугао.). Зашто се она тако зове? (Има три угла).“ Ако дете не зна да именује фигуру, васпитач сугерише њено име и захтева од детета да објасни како га оно схвата. Васпитач, даље, захтева да дете опише фигуру прстом, преброји његова темена („углове“), затим и странице, додирујући их прстом.

Задатак се обично понавља са правоугаоником, квадратом, или трапезом.

Пример 20

Циљ задатка – фиксирање слике троугла на нивоу тактилног осећаја и на визуалном нивоу. Препознавање троугла међу другим

фигурама (обим и стабилност опажања). Цртање и сенчење троуглова (развијање финих мишића шаке).

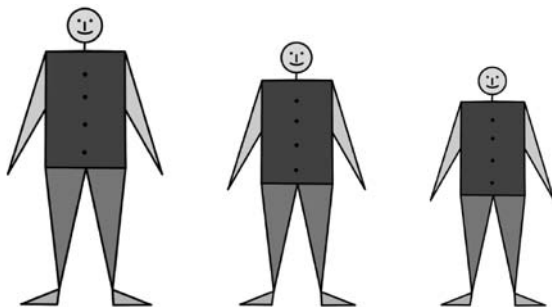
Напомена: задатак може имати и проблемски карактер, ако се међу коришћеним фигурама, осим троуглова, налазе и фигуре које оштрим угловима (ромб, трапез), дете могу да „подсете“ на троугао.

Дидактички материјал: шаблони са исеченим геометријским фигурама.

Задатак: „У датом шаблону фигура пронађи троугао (правоугаоник, трапез). Опиши га прстом. Нацртај га на папиру повлачећи линије по шаблону.“ Сенчење се обавља по унутрашњости шаблона, слободним кретањем оловке.

Пример 21

Циљ задатка – фиксирање визуалне слике троугла, четвороугла и круга. Уочавање тражених фигура међу задатим фигурама (прецизност опажања). Развијање маште и пажње. Развијање fine моторике.



Задатак: „Посматрај овај цртеж: на њему су три дечака. Од којих фигура су они формирани? (Од кругова, троуглова и правоугаоника.) Какав правоугаоник је потребан за цртање највишег дечака? Какав је потребан за цртање најмањег? Какав је круг потребан за цртање најмањег? Какав је потребан за цртање највећег дечака? Нацртај ти најмањег дечака.“ Затим, дете доцртава дечаке, радећи по обрасцу, али ипак самостално. Васпитач скреће пажњу на то да се за цртање најмањег дечака користе најмање фигуре, за цртање навећег – највеће, за цртање средњег – фигуре средње величине. „Правилно постави шаблон и води рачуна о величини фигура.“

Напомена: претходни задатак, не само да доприноси богаћењу фонда слика геометријских фигура којим дете располаже, него, такође, развија просторно сазнање. Наиме, фигуре у шаблонима налазе се у различитим положајима, и да би биле пронађене, потребно је да их дете познаје у различитим позицијама, затим, ротира шаблон и црта фигуру у захтеваном положају.

Очигледно је да конструктивна активност детета у процесу решавања наведених задатака развија, не само математичке способности и логичко мишљење детета, него развија пажњу и машту, вежба моторику, процену од ока, просторну репрезентацију, прецизност и сл.

Сваки од постављених задатака усмерен је развијање мисаоно-логичких операција.

На пример, задатак 15 развија способност детета да упоређује; задатак 16 – да упоређује и генерализује, такође и анализира; задатак 17 развија способност анализе и компарације; задатак 18 – синтезе; задатак 19 – анализе, синтезе и генерализације; задатак 20 – увежбава класификацију према задатом критеријуму; задатак 21 развија способност компарације, синтезе и елементарне серијације.

3. Закључна разматрања

Когнитивни развој детета подразумева, између осталог, формирање логичких метода мисаоних активности. Због тога је јасно да вежбање решавања напред приказаних задатака у чијој основи леже мисаоно-логичке активности: анализа, синтеза, компарација, серијација, класификација и генерализација, и задатака сличног типа, помаже когнитивни развој предшколског детета, а с друге стране помаже процес развијања почетних математичких појмова.

Дакле, организован рад на развијању мисаоно-логичких операција, у оквиру логичко-математичких активности, током предшколског периода, а нарочито са децом старијег и припремног предшколског узраста, може имати значајан утицај на развој математичких способности предшколске деце. Другим речима, овакав приступ логичко-математичким активностима може, и децу и родитеље, да ослободи познатог „проблема са математиком“, који се јавља на самом почетку основне школе.

ЛИТЕРАТУРА

- Каменов, Е. (1975). „Логичке игре“. *Предшколско дете*. Београд, 2/75.
- Каменов, Е. (2009). *Математичке активности – припрема за школу*. Нови Сад: Драгон.
- Манојловић, А., Арсић, З. (1992). *Психологија детињства и младости*. Нови Сад: Мисао.
- Првановић, С. (1970). *Методика савременог математичког образовања у основној школи*. Београд.
- Првановић, С. (1972). *Математика за I разред основне школе за учитеље*. Сарајево: Завод за издавање уџбеника.

- Прентовић, Р., Прентовић, Б. (2011). *Методика развијања почетних математичких појмова*. Нови Сад: Дидакта.
- Сотировић, В., Липовац, Д. (1974). *101 игра логичким блоковима*. Нови Сад: РУ „Радивој Ћирпанов“.

Branko Prentović

REASONING AND LOGICAL OPERATIONS AND THE DEVELOPMENT OF BASIC MATHEMATICAL NOTIONS

Summary

In this article, we analyze the mutual influences of educational activities on the forming of different mental operations (reasoning and logical) and the educational work of developing basic mathematical notions. For this purpose, we describe the following mental operations: seriation, analysis, synthesis, comparison, classification, generalization, and we give sample tasks which illustrate them. The tasks are mathematical and can be useful to teachers when helping children develop their notions on concrete mathematical objects such as: group, number, plane geometric shapes, etc.

Key words: number, group, triangle, reasoning and logical operations, seriation, analysis, synthesis.

ЗНАЧАЈ ПРИМЕНЕ РАЧУНАРА У МОТИВАЦИЈИ УЧЕНИКА

САЖЕТАК: Мотивација је важан чинилац за свако учење, те ју је због тога потребно на различите начине стално развијати и подстицати код ученика како би резултати били што бољи.

У раду се разматра значај мотивације ученика, са посебним освртом на значај примене рачунара у мотивацији ученика. Примена информатичко-комуникацијске технологије у настави доприноси интелектуалној активности ученика, јер побуђује спољну динамичност наставе, а самим тим позитивно утиче на повећање мотивације за учење. Употреба рачунара у настави и ваннаставним активностима подстиче креативност наставе и њеног процеса, те својом интеракцијом и брзом повратном информацијом садржаје чини атрактивнијим и занимљивијим за ученике.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: мотивација, рачунар, образовни софтвер, савремена настава.

1. Увод

Мотивација се може идентификовати у различитим елементима наставног процеса, како у појединцу који учи, тако и у ужој и широј околини која директно или индиректно утиче на сам процес учења. Мотивација у наставном процесу је врло комплексна и тешко је пратити њену динамичност, свеобухватност и корелативност са другим факторима. Међутим, мотивација је један од најважнијих чинилаца у напредовању и образовању појединца. Искоришћеност и развијеност општих и специфичних способности појединца у наставном процесу зависи од мотивације, али то се односи и на друге компоненте личности (особине, интересе, ниво аспирација, знање...).

За добру организацију рада, учитељ мора да познаје мотивацију ученика са становишта степена њихове мотивисаности као и природу те мотивације. Без мотивације током наставе, односно мотивације њених непосредних учесника, нема ваљаног васпитног образовног рада.

На мотивацију утичемо на разне начине: кроз организацију наставе, оцењивањем и сталним подстицањем на рад, мотивишућом и стваралачком атмосфером у разреду. Један од начина да се побољша

* gordana.rackov@svetisava.edu.rs

квалитет наставе је да се користе савремена наставна средства која ће наставу учинити квалитетнијом, али и занимљивијом.

Осавремењавање процеса стицања знања постао је примарни задатак многих образовних система у свету и код нас. Као најважнији задатак поставља се захтев да се настава осавремени новом техником и технологијом поучавања и на тај начин приближи савременим условима учења. „Та специфичност се огледа, пре свега, у методолошкој функцији саме информатике, јер њен садржај омогућује наставницима да рад у настави посматрају у светлу информатичке науке и науке о управљању уз помоћ електронских рачунара – комјутера и коришћење посебних образовних софтвера“ (Надрљански, 1996: 6).

2. Мотивација ученика у настави

У подручју психологије доказано је да је мотивација јако важан чинилац за свако учење, те ју је због тога потребно на различите начине стално развијати и подстицати код ученика како би резултати били што бољи. „Ако се има у виду да је учење делатност, одређена активност, и да на почетку учења постоји неки подстицај, може се тврдити да без мотива нема учења. Према томе, у свом основном значењу, мотивација је примарна потреба за усвајањем знања“ (Ђорђевић, 1990).

Настава је реалност и њено мотивацијско клупче треба размотавати и борити се против ометајућих фактора и контролисати факторе који доприносе њеном развоју. Неки фактори који су извори мотивације у настави су (Муминовац, 2008): психо-физичка структура ученика; карактеристике наставника; карактеристике наставног садржаја (курикулум); наставна технологија; социо-културни услови и окружење. Сваки од ових фактора може да има позитивно или негативно дејство на наставни процес и неопходна је њихова детаљна анализа како би се сагледала стварна изворишта мотивације унутар ових фактора, као и њихов утицај једних на друге. У наредном делу рада биће обрађено шта све утиче на мотивацију ученика у наставном процесу.

Ученици треба што боље да упознају и развијају своје могућности, а све кроз савладавање наставног градива. Сваки ученик има различите способности, па уколико зна шта све може да научи и како, степен постигнућа можемо непрекидно подизати још више. Тако постављен циљ ствара другачије захтеве и тражи нови приступ осмишљавању наставе. Потребно је стално указивати на важност стицања знања и истицати како ће им оно користити у стварним животним ситуацијама.

Похвала је врло важна за повећање мотивације ученика. Битно је ученике похвалити за труд који су уложили у раду, па макар то био и незнатни помак, било би добро истакнути га, јер је ученик ипак уложио труд и драго му је кад то учитељ примети и похвали. Похвала је посебно важна код ученика млађег узраста.

Једна од кључних ствари за мотивисање ученика током наставног часа је ангажовање ученика када они постају активни учесници наставног процеса. Потребно их је континуирано укључивати у активности решавања разних проблема, израде пројеката и при том их навикавати да помажу једни другима и заједнички долазе до циља.

Кад год постоји могућност бирања наставних тема важно је изабрати теме за које су ученици заинтересовани и које су им блиске. На почетку школске године или месеца може се спровести анкета где ће ученицима бити понуђено неколико тема на избор. Када ученици за време наставног процеса почну радознано да постављају питања у вези са темом која се обрађује, имамо повратну информацију да смо постигли циљ и да су мотивисани за рад.

Како бисмо што боље мотивисали ученике, битно је визуализирати процес учења, те за време наставног процеса треба користити цртеже, слике, дијаграме и сл. Такође је у наставном процесу важна употреба нових технологија, рачунара. За повећање мотивације добро је ученицима давати да раде неке врсте пројеката или експеримената, које раде код куће. На тај начин више је ученика ангажовано у раду. Важно је давати им такве задатке, јер се већи део процеса учења одвија изван учионице. Стога је битно да и изван учионице буду активни у процесу стицања нових знања. Чак и најслабији ученици на тај начин се укључују и дају свој допринос у обављању задатка. Било би добро да наставник кроз коментаре подстиче ученике на самооцену свог рада. Вештина самопроцене свог рада и постигнућа врло је важна за успех у раду и учењу.

Ако ученике стално подстичемо и својим начином рада мотивишемо на учење, они ће постизати добре резултате и такав рад донеће и ученицима и наставницима задовољство.

3. Мотивација ученика применом рачунара у настави

Савремени начин живота и рада намеће потребу за променом технологије образовања. Појава рачунара и других савремених наставних средстава мења постојеће односе између наставних фактора. Увођење иновација у наставу представља одговоран процес, како са аспекта мотива, тако и са аспекта циљева који се желе том иновацијом постићи. „Компјутер у учењу и настави ослобађа ученика рутинских

послова и ствара боље услове за испољавање његових интересовања, креативности, жеља и способности. Будући да применом компјутера у учењу и настави ученик добија улогу и положај активног учесника у наставном процесу, он има услове за брже напредовање, добија стимулансе за рад, што га мотивише да се још више активира и осамостаљује, а то је добра основа за свестан развој његове личности“ (Дракулић, Миљановић, 2009: 307).

Најзначајнији разлог за учење је природна људска знатижеља, жеља за знањем, потреба да се бавимо оним што нас занима. Ученици ће с радошћу учити оно што им је занимљиво и неће уопште постављати питање зашто то морају да науче. Добро је да су наставни часови динамични, да се што више користе наставна помагала, као графоскоп, касетофон, видео-записи, а највише рачунар. Кад год је то могуће треба извести оглед, дати ученицима да сами направе неку вежбу или да самостално или у групи обраде неки део градива и изнесу то пред целим разредом. Оно што ученик сам уради увек је подстицајније и занимљивије од оног што му учитељ готово понуди. Ако је ученицима наставни предмет или начин предавања занимљив, биће их лако мотивисати за учење.

Употреба рачунара у настави и ваннаставним активностима подстиче креативност наставе и њеног процеса те својом интеракцијом и брзом повратном информацијом садржаје чини атрактивнијим и занимљивијим за ученике. „За педагошки рад је значајно посебно подвући да мотиви не само да служе као подстицај за учење већ се могу усмеравати, модификовати и обликовати у жељеним правцима“ (Ђорђевић, 1990: 97).

Визуелна средства у настави – схеме, цртежи, дијаграми и слике – доприносе успеху у учењу, пре свега због тога што нам омогућавају да боље схватимо оно што учимо. Златно правило наставе је правило које је поставио већ чувени педагог Коменски: „Не треба тражити ништа да се научи за шта нисмо сигурни да је добро схваћено“ (Роџ, 1990: 127).

Електронска комуникација коју омогућава рачунар обезбеђује активан, креативан, истраживачки однос ученика у наставном процесу. Power Point презентације, различити едукативни компакт дискови, аудио или видео-записи, итд. које користимо у току часа, омогућају нам да ученицима боље представимо и објаснимо неки појам или појаву. „Суштина примене компјутера у настави и учењу лежи у сврсисходној прагматици, као медијумска помоћ у процесу наставе и учења и то да се циљ и садржај учења остваре на примерен и организован начин“ (Надрљански, Солеша, 2002: 102).

Комуникација применом рачунара у настави је олакшана, а са друге стране писање мејлова путем интернета захтева додатну вештину писања и поштовање граматичких и правописних правила.

Предност примене рачунара у образовању је симулација (Младеновић, 2005). Неке појаве, процеси или реакције које не могу да се виде у природи или изведу у лабораторији постају могуће и видљиве помоћу рачунарске технике. Оваква врста наставе омогућава диференцирано учење, што пружа могућност проширивања лекција додатним садржајима за талентоване ученике, али и мотивацију за ученике који слабије и спорије напредују. Ученици су тако упућени на лични будући развој што им омогућава сарадњу у креативном и истраживачком окружењу за учење.

Образовање применом рачунара постаје самообразовање. Сваки ученик преузима одговорност за управљање и контролу сопственог учења и рада. Код ученика се развија систематичност, логичност, али и мотивисаност и ангажованост у раду.

Наставник при реализацији наставних садржаја рачунар може да користи на часовима обрађивања наставних јединица, на часовима увежбавања стеченог знања, на часовима утврђивања знања, на часовима предвиђеним за проверу знања и у припремању домаћих задатака.

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

Добар и успешан наставник добро ће проценити ваљаност примене рачунара у појединим деловима часа или реализацији појединих сегмената наставне јединице и приступити његовом коришћењу. У почетној фази препоручљиво је постепено увођење рачунара у наставни процес. Потребно је мало више времена да се ученици оспособе за самостално учење. Рачунар се овде може користити у појединим деловима часа (уводном, главном или завршном), или више пута током часа са смењивањем наставникове и мултимедијалне активности.

Рачунар се веома често користи у фази проверавања ученичких знања и способности и у решавању задатака. Овде је битно сагледати све квалитативне ефекте новог модела учења који се организује кроз ниво практичне применљивости научених знања и степен оспособљености за самостално учење.

Задатак учитеља и наставника је да помогне ученику при учењу. При томе треба свакако имати на уму да то није једностран однос учитељ–ученик, већ активан, двосмеран однос и стога треба ученике на што активнији начин укључити у процес учења. На тај начин учимо их размишљању, сарадњи, толеранцији, вештини комуницирања и развијамо тимски рад.

3.1. Мотивација ученика применом мултимедије

Мултимедијални садржаји комбинују текст, слику, звук, анимацију и видео-записе и за њихову репродукцију раније су кориштена различита средства, али се у последње време за репродукцију мултимедијалних записа најчешће користи рачунар, а за читање података CD, DVD или флеш меморија и интернет.

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

Да би коришћење мултимедије заиста имало смисла, врло је важно да предавач разуме нека основна правила креирања мултимедијских садржаја. Није корисно било какво удруживање слике и текста, јер може доћи до когнитивног преоптерећења. Завод за унапређивање образовања и васпитања у циљу развијања примене мултимедије у настави организује конкурс у оквиру сајта под називом „Креативна школа“. „Креативна школа“ је део *Microsoft* програма „Партнер у учењу“ који се остварује у 115 земаља света. Конкурс је намењен наставницима и стручним сарадницима у основним и средњим школама у Републици Србији, чији радови представљају примере добре праксе наставе и остваривања образовно-васпитних циљева применом информационих технологија. Сви награђени радови су доступни учитељима и наставницима у оквиру Базе знања која се допуњује сваке године.

Основна претпоставка за коришћење мултимедије у образовању је да ученици уче с више разумевања када им је садржај презентован кроз пажљиво одабране одговарајуће речи и слике, него када ја тај исти садржај презентован само речима. „Када се говори о интерактивном, мултимедијалним системима, онда се говори о процесу у коме ће

се читав корпус људског изражавања интегрисати у један комплексан систем, са свим компонентама, без обзира на облик, који је опште, ефикасно и стално приступачан“ (Кнежевић-Флорић, 2005: 86).

3.2. Мотивација ученика применом образовног софтвера

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

Самосталан рад створиће код ученика унутрашњу мотивацију за учење, како на часу тако и ван наставе. То се посебно односи на ученике када се ослободе традиционалних метода наставе и препусте савременим условима учења и вежбања. У таквим околностима, активности ученика су да мобилишу своја постојећа знања и вештине и да решавају предочене проблемске ситуације. Примена рачунара овде помаже свим ученицима, без обзира на њихов различит ниво предзнања и обезбеђује активно укључивање у процес изучавања наставних садржаја.

Коришћењем едукативног софтвера ученик управља процесом усвајања нових знања, тако што учи, добија повратну информацију, а затим се поново враћа у електронски уџбеник да настави са процесом учења или да уочи оно што је пропустио.

Учитељи данас имају на располагању велики број игара различите тежине и садржаја које могу да користе у настави. Приликом куповине софтвера за ученике од I до IV разреда треба водити рачуна да се они користе на што лакши начин, притиском једног дугмета или коришћењем миша. Значи, важно је да се са што мање покрета постигне већи ефекат. Постоје програми намењени ученицима разредне наставе које ученици могу да користе већ од првог дана школовања. То су програми за учење слова, бројева, боја, упоређивање величина, као и цртање, бојење, решавање ребуса, развијање меморије и сл.

Издавачке куће се труде да сваке године уз редовне уџбенике ученици добију и образовни софтвер. Примера ради, издавачка кућа Завод за издавање уџбеника и наставна средства уз буквар је објавио и „ЦД буквар“ који првацима омогућава да на нов и занимљивији начин савладају читање и писање, док из математике добијају на CD-у тестове за проверу знања. Издавачка кућа Нова школа је уз уџбеник музичке културе омогућила ученицима да слушају композиције, читају о славним композиторима, слушају и певају дечје песме, као

и да науче све што је по плану и програму за овај предмет. Софтвер такође омогућава да ученици сами одсвирају било коју композицију на клавиру. Наставни садржаји из природе и друштва инспирисали су ауторе издавачке куће Бигз да припреме софтвер уз уџбеник који садржи квизове, асоцијације, загонетке, питалице, појмове, занимљивости, и сл.

Задовољавање образовних потреба ученика је камен темељац сваког успешног коришћења образовног софтвера и представља тест по коме се мере сви напори у тој области. Без обзира на наставне услове, примарна улога ученика је да уче. То је тежак задатак и под најбољим условима, јер захтева мотивацију, планирање и способност за анализу и примену наставног садржаја који се предаје.

3.3. Мотивација ученика применом интернет технологија

Увођење интернета у наставу представља одговоран процес, како са аспекта мотива, тако и са аспекта циљева који се желе том иновацијом постићи. Дакако, увек се може поставити питање шта је то иновација. Да ли се под педагошком иновацијом сматра нешто што је потпуно ново, или ново са становишта онога који то усваја и примењује.

Да би учење применом интернет технологија у образовању било успешно потребно је посебну пажњу посветити планирању наставе. „При планирању наставног процеса треба планирати такве ситуације у оквиру којих ће ученици самостално доћи до знања. Треба дати предност проблемској настави, створити проблем ситуације и ученике суочити са чињеницама. Задатак наставника је да одреди најпоузданије и најефикасније методе, облике рада, садржаје, наставна средства и изворе знања. Учење из различитих извора знања је од посебне важности за активно стицање знања, што је једна од битних карактеристика савременог образовања“ (Цекуш, Наместовки 2005: 17).

Време потребно за реализацију овог вида наставе, свакако се може кориговати зависно од броја ученика, величина групе, али и врста интернет конекције. Међутим, време трајања треба дефинисати пре почетка реализације како би ученици имали јасно дефинисане временске оквире за сваку појединачну фазу.

У току часа ученици на интернету трагају за информацијама о теми коју су одабрали или добили од стране наставника, читају их и заједнички праве селекцију, архивирају и, уколико је потребно, нешто и штампају. Све податке које пронађу ученици упоређују, анализирају, издвајају битно од небитног, врше синтезу, изводе закључке и повезују.

Нешто од задатог раде у школи, а неке задатке могу да ураде и код куће као домаћи задатак.

Предметни наставник прегледа коначну верзију рада заједно са ученицима и врши даље консултације у вези са садржајем самог рада. Следећи корак у раду може да буде креирање Power Point презентације и осмишљавање како да на најбољи начин презентују осталим ученицима садржаје до којих су дошли. Код оцењивања наставник вреднује практично знање, разумевање законитости и самостално коришћење информационо-комуникационе технологије.

3.4. Мотивација ученика применом учења на даљину

Развој система учења на даљину у основној школи представља комплексан и веома одговоран задатак. Овакав вид учења треба понудити ученицима који су амбициозни и који ће уз подршку система учења на даљину употпунити своја знања. Овакав рад захтева спреман наставни кадар који прихвата нове наставне технологије.

При развоју система учења на даљину неопходно је дефинисати методске приступе и начине припреме и израде наставног материјала. Важно је да наставни материјали за електронско учење буду компатибилни са различитим софтверским платформама и оперативним системима.

Са методичког становишта дужни смо да испитамо и утврдимо однос између врсте активности и наставне технике (рачунара и образовног софтвера) као фактора који неприметно и неусиљено подржава спонтану активност ученика и плански подстиче његову активност у процесу учења. У проучавању односа активности и примењене наставне технике (рачунара) примећује се да је активност ученика условљена односом помоћи коју рачунар пружа у процесу учења. Захваљујући помоћи коју рачунар применом квалитетног софтвера у сваком моменту пружа ученику, с обзиром на њихове индивидуалне разлике, обезбеђује се стална активност ученика.

Важно је наставу тако организовати да за резултат има видљиву промену у понашању, јер ће само тако наставник знати да ли је процес учења био успешан или није. Ова препорука се може успешно применити при прављењу уџбеника и осмишљавању класичне наставе, али и у прављењу образовних и наставних материјала за електронско учење. При изради лекција за учење на даљину треба имати у виду следеће (Гомилановић, 2010: http://www.pil-vb.net/?page_id=243): веома је важно да ученици унапред знају исходе, јер ће тако моћи да контролишу своје учење и да сами процењују резултате свог рада; наставне материјале у оквиру лекције треба поређати од лакшег ка

тежем, или од познатог ка непознатом, од теорије према пракси, како би ученици поступно савладавали наставно градиво; потребно је урадити тестирање ученика по завршеној лекцији да би се утврдило да ли су дефинисани исходи учења заиста постигнути. Ови резултати се користе и у обезбеђивању повратне информације ка самом ученику; неопходно је ученику дати повратну информацију која ће му омогућити да се развија и планира своје даље учење.

Образовање на даљину омогућује сваком појединцу да сам бира време, место, темпо, методе и стил учења. Другим речима, образовање се може стицати код куће, на послу и без икаквих ограничења у погледу локације, доба дана, или године (Мијановић 2005).

Приликом израде садржаја за учење на даљину веома је важно да он буде добро конципиран. Информације треба да буду смештене у средину екрана за читање, кључне информације се специјално наглашавају (употребом боја, променом величине текста, употребом графичких елемената и др.). Број информација које се виде на екрану је ограничен и важно је испоштовати след информација и груписати их у логичне целине.

Презентација информација треба да буде изведена на што је могуће више различитих начина, да би се задовољиле индивидуалне разлике међу ученицима. Треба укључити и текстуалне и сликовне и вербалну презентацију информација, ако је то могуће. Осим тога, ако ученик информације прима у више облика биће боље обрађене него ако их прими само у једном. („Ученик памти 10 % од оног што прочита, 20 % онога што чује, 30 % онога што види, 50 % оног што чује и види, 70 % онога што продискутује са другима, 80 % оног што лично доживи и 95 % онога што испредаје“), (Гомилановић 2010: http://www.pil-vb.net/?page_id=243).

Сложеност и тежина материјала морају да одговарају когнитивном степену развоја ученика, што значи да мора бити омогућена индивидуализација наставе, како би се уважила различита предзнања ученика. То је могуће урадити тако што ће се поставити линкови ка додатним или допунским материјалима који се баве истом темом, чиме ће се обезбедити адекватне информације за ученике са већим или мањим предзнањима.

Примена тестова предзнања који се извршавају на рачунару и ученику одређују које лекције треба да учи, а које већ зна, добар је пример за методу активирања постојећег знања.

Ученике не треба оптерећивати сувишним детаљима. Уколико, пак, лекција мора да садржи превише детаља који су неопходни за њено разумевање, при осмишљавању лекције или курса треба ин-

формације представљати и одмах формирати везу међу њима, у облику мапе информација. Мапа информација омогућава преглед и систематизацију и ученику олакшава састављање целовите слике (Мијановић 2005).

У оваквом моделу наставник је саветник при учењу, а учење је процес открића и конструкције знања. Учење треба да буде интересант и активан процес, па треба користити стратегије које ученика стављају у средиште процеса учења.

Да би учење било смислено за ученике, при прављењу образовних материјала треба укључити њих примере који су блиски ученицима и осмислити такве активности које ће омогућити ученицима да практично примене стечено знање.

Ученици сами креирају своје знање, зато је добра интерактивна настава где ученици сами контролишу брзину учења и бирају информације које уче. Претрага интернета у потрази за информацијама, коришћење интерактивних рачунарских програма и игара у учењу само су неки од примера за увођење ових препорука у електронском учењу.

Већ је истакнуто да мотивација као емоционални елемент психичког живота ученика утиче на интензитет активности у процесу учења. Она покреће специјалне когнитивне структуре ученика које су од изузетног значаја за успешно праћење наставног процеса и развоја мишљења индивидуе. Компјутерско-симулацијски модели имају велики едукативни и конативни значај за развој сваког појединца под условом да се на време правилно оријентишу. Наравно да је у свему томе битно да учени садржај буде разумљив и објашњаван на интересантан начин. У том случају ће ученици с вољом одговарати на постављена питања и тачно решавати понуђене задатке.

4. Закључна разматрања

Мотивацију у настави потребно је перманентно истраживати и сагледавати све факторе који утичу на њен смер, динамику и карактер. Без мотивације, настава је осуђена на неуспех. Ма ко од учесника да је немотивисан, то ће се одразити на њен васпитно-образовни ефекат. „Основне функције мотивације, схваћене као процес, јесу: увести ученика у ситуацију у којој се може појавити учење, учинити их активним и енергичним и одржати њихову пажњу усмерену ка одређеном циљу“ (Ђорђевић, 1990: 97).

Посебну пажњу ваља посветити ученицима и њиховим унутрашњим чиниоцима који ће их покренути да активно и стваралачки партиципирају у наставном процесу. Такво полазиште упућује на

анализу и других фактора који су у вези с мотивационим циклусима – наставницима, концепцијама наставе, програмима наставе, организацијским формама наставе и стратегијама вођења у учењу и подучавању.

Применом рачунара у настави садржаји су интересантнији, доступнији и разумљивији. Школа са инсталираном рачунарском техником посматра се као средина за учење, а сам рачунар као средство за примену образовног софтвера који уједно представља извор постизања одређених наставних циљева и задатака. Суштина примене рачунара у настави лежи у осавремењавању наставног процеса и приближавању техничких достигнућа реалном свету те његовој помоћи у процесу учења. Рачунар је техничко средство које обезбеђује да се циљ и савладавање наставног садржаја оствари на примерен, организован и савремен начин. Брза повратна информација коју ученик добија радећи на рачунару, такође, мотивационо делује на ученике.

Активност ученика у настави заснованој на примени рачунара условљена је методском одмереношћу наставних садржаја, захтева и нивоа помоћи индивидуалним способностима и потребама. Активан однос ученика у процесу учења, подстицан од стране наставника и применом рачунара, пружањем одговарајуће методске помоћи у процесу стицања наставних знања, не апсолутизује се до те мере да спречава самоиницијативу, односно самоактивност ученика која чини суштину спонтане и повод условљене активности.

Образовним софтвером диференцирају се наставни садржаји и одмеравају индивидуалним потенцијалним снагама ученика како би се пружила адекватна помоћ у датом моменту с обзиром на њихове индивидуалне разлике. Зависно од нивоа знања ученика, односно његових предзнања и способности, зависи обим и форма помоћи коју софтвер аутоматски пружа ученицима у садржају, облику рада, идеји и другим видовима подстицања, навођења и подражавања самосталне акције.

ЛИТЕРАТУРА

- Гомилановић, Славица. *Педагошки аспекти учења на даљину*. Партнер у учењу. *Microsoft*. http://www.pil-vb.net/?page_id=46 1. 4. 2011.
- Дракулић, В., Миљановић, Т. (2009). „Значај и развој програмираног учења уз помоћ компјутера у настави природних наука“. *Европске димензије промена образовног система у Србији*, Нови Сад: Филозофски факултет, V: 299-316.
- Ђорђевић, Ј. (1990). *Интелектуално васпитање и савремена школа*. Београд: ЗУНС. Сарајево: Завод за уџбенике и наставна средства.

- Кнежевић-Флорић, О. (2006). „Мултимедији као мотивациони и културни извори образовања“. *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*. Сомбор: Педагошки факултет, 2: 81-88.
- Мијановић, Н. (2005). „Образовање на даљину – предности и ограничења“. *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, 2. Сомбор: 98-105.
- Младеновић, Ј. (2005), Информационо-комуникационе технологије и мултимедија у образовању, *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, 1. Сомбор: 138-143.
- Надрљански, Ђ., Солеша, Д. (2002). *Информатика у образовању*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Надрљански, Ђ. (1996). *Компјутеру разредној настави*. Зрењанин: Технички факултет „Михајло Пупин“. Сомбор: Педагошки факултет.
- Рот, Н. (1990). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Цекуш, Г., Наместовски, Ж. (2005). „Примена рачунара на наставним часовима“. *Информатика, образовна технологија и нови медији у образовању*, Сомбор: Педагошки факултет, 1. 16-29.

Gordana Rackov

THE IMPORTANCE OF APPLYING PERSONAL COMPUTERS IN MOTIVATING PUPILS

Summary

Learning is hard intellectual work and it is very hard to make someone learn something if they do not want to. Therefore, motivation is a very important factor for all learning and it must be constantly developed and encouraged in different ways so the pupils could achieve the best possible results.

This article discusses the importance of pupils' motivation, with a special emphasis on the importance of using computers to motivate them. Application of information-communication technologies in school contributes to pupils' intellectual activity because it raises the external dynamics of teaching, and therefore increases motivation for learning. The use of computers in teaching and extracurricular activities encourages creativity of education and all its processes. In addition to that, its interaction and rapid feedback make the contents seem more attractive and more appealing to pupils.

Key words: motivation, personal computer, educational software, contemporary education.

**ПОГЛЕДИ НА ТЕОРИЈУ ТОНАЛНИХ ОСНОВА МИОДРАГА
ВАСИЉЕВИЋА СА ОСВРТОМ НА ЊЕНО МЕСТО У
РАЗВОЈУ ЕТНОМУЗИКОЛОШКИХ ИСТРАЖИВАЊА
ЛЕСТВИЧНИХ СИСТЕМА У ТРАДИЦИОНАЛНОЈ МУЗИЦИ
ЈУЖНОСЛОВЕНСКИХ ПРОСТОРА – ШЕЗДЕСЕТ ГОДИНА
КАСНИЈЕ**

САЖЕТАК: У контексту развоја етномузикологије у Србији и Југославији средином XX века систематичан теренски, истраживачки и научно-теоријски рад Миодрага Васиљевића заузима значајну улогу. Посебно место у овом смислу припада Васиљевићевој теорији тоналних основа традиционалне музике јужнословенских простора која, упркос томе што услед амбициозно засноване конструкције наилази на отпор стручне јавности од самог тренутка објављивања, и даље подстиче етномузиколошка интересовања. Овај рад представља и уједно испитује Васиљевићеву теорију тоналних основа сагледавајући је шездесет година касније у односу на њен настанак, пружајући још један поглед на њене елементе, логичке конструкције и спорна места, позивајући истовремено на нова промишљања ове етномузиколошке тематике.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: теорија тоналних основа, традиционална музика, Миодраг Васиљевић.

У целокупном опусу истраживачког рада Миодрага Васиљевића на плану традиционалне музике јужнословенских простора¹ централно место заузима проучавање и дефинисање специфичних законитости тоналног система поменуте традиционалне музичке праксе. Своје претпоставке и закључке Васиљевић је први пут изнео педесетих година XX века (Васиљевић, 1950: 1953), у време када је етномузикологија у научно-теоријском и академском смислу на локалним просторима Србије и тадашње Југославије практично била у почетним стадијумима развоја. Васиљевићеви закључци и тезе су, међутим, изазвали бројне полемике, дискусије и негодовања у етно-

* ddstojanovic@yahoo.com

¹ Миодраг Васиљевић примарно је, теренски и теоријски, истраживао традиционалну музику простора Македоније, Косова и Метохије, Санцака, Црне Горе, као и југоисточне и североисточне Србије (Васиљевић, 1950, 1953, 1955а, 1960: 1965).

музиколошкој и теоријско-музичкој стручној јавности,² тако да је део Васиљевићевих текстова на ову тему за његовог живота остало необјављено. Године 2003. појавио се репринт издања из 1950. године (Васиљевић, 2003) допуњен додатним Васиљевићевим текстовима на тему анализе и систематизације тоналних односа у јужнословенској традиционалној музичкој пракси³ који још једном подсећа на Васиљевићев рад у домену тоналне теорије традиционалне музике и, свакако, обнавља интересовање стручне јавности за његове тезе.

Миодраг Васиљевић се у подробније истраживање тоналног система народних мелодија јужнословенских простора упустио након проучавања текстова Стевана Мокрањца, Фрање Кухача, Милоја Милојевића, Ернеста Клосона (Ernest Closson), Лудвика Кубе (Ludvik Kuba) и Беле Бартока (Béla Bartok) који на различите начине, сходно интересовањима и полазишним теоријско-стручним платформама аутора разматрају могућности систематизације и теоријске организације тонског и тоналног система поменутих народне музичке праксе. Наведене радове Васиљевић, пак, сматра недовољно разрађеним и применљивим, како у пољу дискусије о могућности дефинисања народних лествица, тако и у пољу расправе о питањима могућности хармонизације која се може применити у уметничкој обради традиционалних мелодија. Међутим, Васиљевић истовремено налази и делимично оправдање за теоријске ставове поменутих аутора, јер „школовани на европском Западу крајем 19. века, под условима који у погледу музичког фолклора нису били најповољнији, они су, сасвим природно, сопствени музички фолклор гледали искључиво кроз модерне дурске и молске лествице“ (Васиљевић, 2003: 308).

Поменути композитори и етномузиколози пошли су од претпоставке да се народне мелодије јужних Словена (пре свега српске, хрватске, македонске мелодије, те мелодије са простора Црне Горе и Косова и Метохије) завршавају на II ступњу дура и мола, и стога су њихов завршни тон хармонизовали доминантом, што би значило да их, заправо, смештају у „калуп“ модерних лествица – дурских и молских. Ову претпоставку Васиљевић је одмах одбацио, наводећи као аргумент да је извесно да последње сазвучје, тако непроменљиво и стабилно у

² Једну од најразвијенијих оваквих полемика Миодраг Васиљевић је водио са Миленком Живковићем. Политика је објављена у часопису *Звук* 1955. године (Живковић, 1955, Васиљевић, 1955б).

³ Студије које су додате и објављене у репринту су „Тоналне основе нашег музичког фолклора“, претходно објављене у часопису *Journal of the International Folk Music Council*, 4, 1952. и „Структура тонских низова у нашој народној музици“, музиколошка студија (Васиљевић, 2003).

музичкој свести јужнословенских народа не може бити окарактерисано у склопу доминанте, сазвучја изузетно напонског карактера потеклог из западне музичке теорије и хармоније које у том кључу тежи разрешењу. *Природна секунда* (ни велика, ни мала), „натуралистичка“ (Васиљевић, 2003: 323), како каже Васиљевић, појављује се као завршно сазвучје традиционалних песама јужнословенских простора које се у мелографисању записује тоновима f^1 и g^1 .⁴ Такво сазвучје је, како Васиљевић даље запажа, створено из тежње за проналажењем звука који би се боље распростирао на велике даљине: „Нови тон f^1 је дисонанца испод финалиса којој је народ, схватајући је као складност, дао одређену функцију која одговара његовим потребама (...) Тонична функција је изражена помоћу оба тона који свој задатак постижу само кад су заједно: на горњем тону g^1 завршава мелодија, а доњи је тон тај који образује продорност“ (Васиљевић, 2003: 348). Из овога следи Васиљевићева претпоставка да је такво сазвучје на крају традиционалне музичке нумере дисонантно, али стабилно, без класичне тежње за разрешењем, и да је то заправо *тоника* народног тоналног музичког система мишљења. Управо одатле поникла је Васиљевићева идеја да традиционалне мелодије „не припадају ни једној ни другој тоналној основи – антички грчки и модеран систем лествица – већ некој трећој“ (Васиљевић, 2003: 312).

Анализирајући нотне примере традиционалних вокалних нумера које је претходно забележио на терену, Миодраг Васиљевић је најпре установио три основне врсте амбитуса мелодије:

1) *појединачни амбитус* (односи се на појединачну мелодију),
2) *колигациони (опити) амбитус* (целокупан низ тонова, дијатонских и хроматских, који се појављују у склопу мелодике неког подручја; овај низ представља „неку врсту хроматске лествице“ (Васиљевић, 2003: 312),

3) *карактеристичан амбитус* (основни тонови у склопу дијатонске лествице одређеног типа са тонским низом који се показао као најчешћи).

⁴ Следећи праксу транскрибовања и анализирања традиционалне музике према финском систему записивања, предложио је Илмари Крон (Ilmari Krohn), а која је преко мађарских етномузиколога, пре свега Беле Бартока ушла и у тадашњу југословенску етномузиколошку праксу, завршни тон сваке традиционалне нумере записује се на висини g^1 и у односу на то се изводи запис читавог вокалног или инструменталног примера. Свођење завршних тонова свих нумера изучаване/записиване традиционалне музичке праксе на заједничку висину g^1 омогућава једноставнију појединачну, али и компаративну анализу записаних примера. За више детаља погледати Pekkilä, 2006.

Посматрајући овакав, карактеристичан низ тонова који се јавља у мелодијама народне музике јужнословенских простора, Васиљевић је дефинисао основну лествицу поменуто народне мелодике: *антички дур*. Назив овој лествици дао је на основу следећих аргумената: *антички*, јер је тип лествица са оваквим карактеристикама био познат још у доба античке музике (записе је, како Васиљевић обавештава, оставио Аристоксен у свом делу *Елементи хармоније*) (Васиљевић, 1956: 157), а *дур* – јер је завршни акорд на тоници увек дурски квинтакорд, без обзира на то о ком се типу или варијетету античког дура ради. Такође, изнео је став да би ова лествица могла да носи и назив *квинтни дур*, који је изведен из позиције финалиса у последњем сазвучју у каденци – он се налази на квинти дурског тоничног акорда. Тонове који чине квинту поменутог завршног квинтакорда (у мелографском запису дефинисани као c^1 и g^1) имају засебну и одређену улогу у квинтном дуру. Тон g^1 Васиљевић назива *мелодијском тоником* и, уједно, финалисом мелодије, док тон c^1 има улогу основног тона, носиоца хармонске функције. Поредиши завршни квинтакорд античког и модерног дура, аутор уједно и објашњава подвојеност у смислу функције тонике (g^1) и основног тона (c^1) античког дура: „Наше класично музичко васпитање навикло нас је да именујемо и посматрамо квинтакорд од основног (доњег) тона навише (ка терци и квинти). Али, обрнут процес, који постоји код античких тоналних основа, приморава нас да квинтакорд посматрамо и с гледишта основног тона (носиоца хармоније) и с гледишта финалиса (носиоца завршног тона мелодије). Код модерног хармонског система основни тон и финалис су здружени, код античког система раздвојени...“ (Васиљевић, 2003: 327).

Васиљевић је истакао основне разлике квинтног дура у односу на модерне лествице. Сви тетракорди квинтног дура спојени су синафама. То значи да је сваки завршни тон тетракорда у исто време и почетни тон наредног, што важи како при низању лествице навише, тако и при њеном простирању наниже.⁵ Сви тетракорди су истог састава – у њима је однос између тонова: степен-полустепен-степен. Утврдио је да су спољашњи тонови (тзв. главни тетракордални ступњеви) на размаку чисте кварте и да се не могу хроматски мењати – дакле, служе као својеврсни „квартно грађени стожер“ лествице.⁶ Насупрот њима,

⁵ „С обзиром на значај финалиса, синафа мора да почне од њега навише и наниже, како би се добили остали главни тетракордални ступњеви“ (Васиљевић, 2003: 313).

⁶ „У амбитусу квинтног дура јавља се од сваког тона навише и наниже чиста кварта као најкарактеристичнији интервал, и то како у смислу мелодијском, тако и у смислу хармонском“ (Васиљевић, 2003: 365).

унутрашњи тонови тетрахорда су нестални и подложни хроматским променама, које доводе до стварања нових тонуса (типова) квинтног дура. Још једна последица мелодике квинтног дура, тј. његове тетрахордалне поделе помоћу синафа, јесте појава да интервал који се налази за осам тонова навише није од појединих тонова (у које спада и мелодијска тоника – финалис) чиста, већ умањена октава. То значи да не постоји таква транспозиција при којој се основни низ лествице може пројектовати у било коју лагу или регистар (као што је то случај у модерном дуру), већ да у квинтном дуру постоји једна јединствена стабилна тоника, односно тежиште – финалис g^1 .

Овако посматран колигациони амбитус заправо је апсолутно симетричан низ који се као у огледалу, по принципу осне рефлексије распростире навише и наниже од свог полазишта, осе симетрије, тонике и уједно финалиса, g^1 . Као карактеристичне интервале овакве лествице Васиљевић издваја чисту кварту, умањену квинту и умањену октаву. Ови интервали се распростире периодично у лествичном низу навише и наниже, што је резултат сталног спајања тетрахорада синафама.

Унутрашњи тонови тетрахорда су, према овој тези, хроматски променљиви. Ако се тако настале алтерације стабилизују у основном низу квинтног дура, оне стварају његове типове. Према Васиљевићевим истраживањима, најчешће се јавља снижење II и повишење III ступња, те ове промене, према Васиљевићу, формирају следеће типове квинтног дура:

1) *квинтни молдур*, са сниженим II ступњем – добија име према односу врста квинтакорада ређаних наниже – од највишег до најнижег тона на субдоминанти (молски квинтакорд) и тоници (дурски квинтакорд),

2) *оријентални дур*, са сниженим II и повишеним III ступњем – што ствара интервал прекомерне секунде, односно обликује хармонски тетрахорд (Васиљевић, 2003: 325).

Трудећи се да схвати латентну хармонију традиционалних мелодија, на чијем постојању је инсистирао, Васиљевић је доста пажње посветио и слушању народних свирача на вишегласним инструментима, посматрајући народни инструмент као својеврсни „фиксатор хармонског ослонца“, односно сазвучја основног (лежећег) тона и тонике (финалиса) (Васиљевић, 2003: 318).

Шта је, по Васиљевићу, заправо, *лежећи тон*? То је тонско-хармонски ослонац мелодије, основни тон народне лествице који представља базу тоничне хармонске функције и тиме даје стабилност целој

лествичној конструкцији. Он има своју позицију у односу на финалис (тон којим се завршава мелодија, мелодијска тоника), и на основу интервалског сазвука који на завршетку музичких примера чине лежећи тон и финалис, Васиљевић све традиционалне мелодије дели у групе унисоне, секундне и терцне дијафоније.

Лежеће тонове Васиљевић дели по следећим критеријумима:

а) према константности звучања у мелодији

– стални (фиксирани од почетка до краја мелодије),

– повремени (ако су присутни само у моменту појављивања финалиса у току или на крају мелодије)

б) према интонативној стабилности:

– интонативно непроменљиви,

– интонативно променљиви,

– рефлексивни (остаји лежећих тонова који су изгубили своју карактеристичну функцију).

Лежеће тонове Васиљевић је издвојио слушајући традиционалне народне вишегласне инструменте, најчешће кордофоне – двоструне и троструне гусле, гуслице, геге из Војводине, гадулку у Бугарској и Македонији и лијерицу у Далмацији, али и аерофоне вишегласне народне инструменте – двојнице и гајде. У групи кордофоних, нарочито троструних инструмената приметио је значајну међусобну сличност у „зглашавању“, тј. подешавању звучања празних жица на одређене тонске висине приликом штимовања, а функције тонова приликом свирања у случају гусала дефинише овако: „Гуслар је свирао само на левој струни; средња и десне струна давале су лежеће тонове“ (Васиљевић, 2003: 319). Надаље, сазвучја у току свирања, нарочито завршно сазвучје, поклапала су се са сазвучјима при свирању и на аерофоним трогласним инструментима (нпр. трогласним гајдама), што му је још више поткрепило постављену тезу о постојању јасног и чврстог тонског и латентног хармонског – тоналног система у традиционалној музичкој пракси. И коначно, функција сваког гласа и сазвук у каденци били су исти као и у вокалној пракси у том крају, што је водило Миодрага Васиљевића чврстом закључку да је акорд тонике стабилно, дефинисано сазвучје, без обзира на његову сазвучну различитост од акорда тонике у модерним лествицама.

Већина трогласних инструмената штимује се тако да на финалису дају сазвучје $c^1 - f^1 - g^1$ – по Васиљевићу је то уједно *првобитни, изворни тонични акорд* јужнословенске традиционалне музичке праксе. Његову стабилност и плагални карактер осигурава однос лежећег тона c^1 и финалиса g^1 – стабилна чиста квинта са плагалним односом:

$c^1 : g^1 =$ субдоминанта : тоника.

Однос хипофиналиса f^1 према финалису g^1 представља интервал секунде који је у народној музичкој пракси народа такође статично, али дисонантно сазвучје. Његова функција је да обезбеди такав сазвук из кога ће се покретом мелодије навише (са g^1 на неке друге тонове, нпр. на II ступањ) остварити мелодијска кинетика, која, према Васиљевићу, резултира недвосмисленим консонантним сазвучјем дурског квартсектакорда $c^1 - f^1 - a^1$, или молског квартсектакорда $c^1 - f^1 - as^1$, ако је у питању квинтни молдур.

Оваква тоника била би, дакле, статично сазвучје које ипак даје могућност хармонско-мелодијског тока, а неутрално је у односу на тонски род. Васиљевић је веровао да је са продором музике са запада и под утицајем модерних лествица дошло до „разрешења“ тона f^1 наниже у e^1 , тако да је тонични акорд народне мелодике јужнословенских простора постао дурски квинтакорд $c^1 - e^1 - g^1$. Прихватање оваквог утицаја није било нарочито проблематично, јер је првобитни неутрални тонични акорд имао исти консонантни ослонац као и модерни – чисту квинту $c^1 - g^1$ која га уоквирује. О утицају западне музике на јужнословенску народну вокално-инструменталну традицију Миодраг Васиљевић каже: „Сада нам је јасно зашто је дисонантни антички тонични акорд имао услова да прими западноевропски утицај и да своју дисонанцу оплемени разрешењем у дурски трозвук (...) Због разрешења његове натуралистичке секунде поступно наниже, од сазвучја $g^1 - f^1$ у сазвучје $g^1 - e^1$, народ је дефинитивно за тонику примио дурски квинтакорд, јер скелет акорда (основни тон и чиста квинта) за њега није био нов; он је њега вековима носио у својим музичким осећањима“ (Васиљевић, 2003: 323).

Још једна Васиљевићева теза била је и она која се односи на постојање *квинтног дура аутентичног типа*, са лежећим тоном за кварту ниже од финалиса (што овакав лежећи тон и финалис дефинише у односу доминанта : тоника). Такав тип лествица запазио је у Македонији и Бугарској, а претпоставио је да је овај аутентичан однос лежећег тона и финалиса настао из њиховог обртаја – лежећи тон је транспонован за октаву више и постао финалис, а финалис је преузео улогу лежећег тона, тако да сада добијамо аутентичан однос:

лежећи тон : финалис = $g^1 : c^2$ = доминанта : тоника.

Вратимо се на моменат на мелодику, да бисмо објаснили Васиљевићеву дефиницију грађења акорада на главним ступњевима. Тетра хорди квинтног дура, према Васиљевићу, стреме кретању наниже, јер када се навише ређају тонови карактеристичног амбитуса, наилази се на све већи број снизиллица, које као да „теже“, односно гравитирају наниже. Управо због тога се и акорди на главним ступњевима граде

на исти начин – од главних ступњева (првог и четвртог) – наниже. Заправо, цела конструкција лествице квинтног дура гравитира наниже, у правцу лежећег тона, што према Васиљевићевом тумачењу није случајно, јер је управо лежећи тон функционални, карактерни и хармонски ослонац лествице. И плагални и аутентични квинтни дур су бифункционални – плагални има само тонику и субдоминанту, а аутентични само тонику и доминанту.

Промена тонског центра, која би се могла назвати и модулацијом, као последицу доноси појаву и издвајање *терцног дура* – варијетета квинтног дура. Терцни дур настаје у моменту када народ, како то Васиљевић тумачи, вероватно у тежњи за консонантнијим видом тоничног акорда него што је то био неутрални акорд $c^1 - f^1 - g^1$, презначи дотадашњу терцу субдоминанте квинтног дура у нову тонику терцног дура. Терцни дур је полуплагална и полуаутентична лествица; може се јавити са финалисом на e^1 и дијазеуксисима у формирању тетрахорада, а постоје и примери са финалисом на g^1 и на a^1 са синафама у својој грађи. Акорди на главним ступњевима терцног дура граде се као квартсектакорди наниже. То се, према Васиљевићу, може објаснити чињеницом да је његова тоника некада била терца субдоминанте квинтног дура, али сада она, као тоника, преузима улогу финалиса и тона од којег се акордске функције наниже и граде. Акорди су у облику квартсектакорда због тога што се задржавају тонови који су некада чинили субдоминантни, а овде чине тонични акорд – то су тонови $a^1 - f^1 - c^1$ – као квартсектакорд наниже, а по угледу на овај, граде се и остали акорди. Такође, на овај начин, и лежећи тон c^1 не мења своју тонску висину (налази се као такав, са истом функцијом, и у саставу овако грађеног тоничног акорда), чиме још једном потврђује своју константност и улогу упоришта лествичне конструкције. На исти начин од квинтног молдура и оријенталног дура формирају се њихове терчне лествице – *терци молдур* и *терци оријентални дур*, што онда, заједно са основним и терчним обликом квинтног дура, чини основни фонд лествица народне мелодике јужнословенских народа са својом особеном тоналношћу путем које се оне, индивидуално теоријски или на примеру поједине вокалне, вокално-инструменталне или инструменталне традиционалне музичке нумере, како тврди и предлаже Миодраг Васиљевић, могу адекватно анализирати.

Многе нове тезе које омогућавају свеобухватније сагледавање Васиљевићеве теорије тоналних основа изнесене су у репринту књиге Миодрага Васиљевића *Народне мелодије с Косова и Метохије* објављеном 2003. године (Васиљевић, 2003). У ове јасније дефинисане тезе спадају детаљније објашњење тонског низа, законитости и

изградња хармонских функција народне тонске лествице, али и један сасвим нови приступ чија је намера дефинисање и потврђивање константности појава свих типова и варијетета лествица које се користе у музици јужнословенских народа. У том смислу Миодраг Васиљевић је установио нови термин који би одређивао константност, односно сталност тонског низа извесне лествице у конкретној употреби у народној музичкој пракси. Овај појам Васиљевић је назвао *геометријска вредност лествице* (Васиљевић, 2003: 362). Свака лествица, наиме, садржи тонове који се најчешће појављују у склопу њеног тонског низа и који представљају карактеристични амбитус те лествице. Међутим, ови тонови су често подложни хроматским променама, тј. њихова сталност је варијабилна. Однос између сталних, како Васиљевић каже, „дијатонских“, карактеристичних тонова извесне лествице и варијабилних, „хроматских“ тонова те лествице представља коефицијент сталности такве лествице – њену геометријску вредност (Васиљевић, 2003: 362). Што је овај коефицијент већи, већи је и број сталних (карактеристичних, дијатонских) тонова у поређењу са бројем варијабилних (променљивих, хроматских) тонова, односно, већа је постојаност карактеристичног лествичног низа.

Већ на почетку овог рада истакнуто је да је Миодраг Васиљевић, упркос значају својих истраживања и целокупне делатности наилазио на отпор ставова стручне јавности. Његова размишљања и закључци били су нови, револуционарни у време када се интерес за јужнословенску традиционалну музику највећим делом базирао на истраживању и бележењу примера народне музичке праксе у циљу обраде и хармонизације народних мелодија у духу модерних дурских и молских лествица. Нове претпоставке, идеје и целовите тезе, каква је била и ова о постојању читавог дефинисаног лествичног система у музици јужнословенских простора свакако су у јавности биле прихватане са резервом и доста негодовања. Овакав нов приступ етномузикологији која је том моменту у Србији/Југославији била тек у развоју често је доводила до тога да и сам Васиљевић често буде у недоумици по питању дефинисања неког појма или формулације термина. Чини се да управо због тога много пута долази и до контрадикторности у његовим тврдњама. У том светлу могу се пратити његове недоумице по питању дефинисања сазвучности завршне тоничне секунде у двогласу ($g^1 - f^1$), као и по питању предзнака који би се налазили испред кључа овако одређене и исписане лествице квинтног дура. Тако се, на пример, дешава да је Васиљевић прилично неодлучан при дефинисању карактера звучности основног, како Васиљевић каже, „изворног“ тоничног сазвука

секунде („натуралистичка“, „природна“ секунда $g^1 - f^1$), у погледу тога да ли је она *дисонантна* (због самог секундног сазвучја као дисонантно дефинисаног у класичној, модерној, западној хармонији) или *консонантна* (због улоге каденцијалног сазвучја које не тражи разрешење у традиционалној музичкој пракси јужнословенских народа). У вези са питањима предзнака који би се могли односити на дефиницију квинтног дура испред кључа такође је врло нејасан и неодречен (Васиљевић, 2003: 328), и ту се још једном може испратити сукоб дотадашње теоретизације јужнословенске традиционалне музичке праксе са платформе модерних дурских и молских лествица и Васиљевићеве жеље да у односу на традиционалну народну музику јужнословенских простора уведе један тада нов, специфичан научно-академски аспект теоретизације. Услед свих ових препрека и потешкоћа у контексту тадашњих актуелних приступа етномузикологији и теорији музике, врло је могуће да су многе Васиљевићеве претпоставке и идеје од стране њега самог, пре свега остале под знаком питања, недоречене или недовољно објашњене.

У вези са оваквим потешкоћама и у ситуацији у којој се етномузикологија у академском пољу у Србији, односно у тадашњој Југославији тек развијала, а њени основни постулати се тек формирали, често је и прерано или пребрзо доношење закључака од стране самог Миодрага Васиљевића управо по питању неких његових тврдњи. На пример, он каже: „аутентични антички тип лествице је најстарији зато што у основи има само једну хармонску функцију“ (Васиљевић, 2003: 329), а број хармонских функција у лествичном систему свакако не може бити критеријум старости неке лествице. Затим, Васиљевић као разлог настајања типова квинтног дура (на пример, оријенталног дура или квинтног молдура) наводи своју претпоставку [предрасуду/ проблематичну интерпретацију изведену из гледишта академског истраживача – етномузиколога!] анатомско-физички проблем, односно техничку немоћ (недовољну свирачку способност) сеоских гуслара. Заправо, Васиљевић директно сматра да су управо сеоски гуслари допринели стварању ових лествица и о томе каже: „Некултивисана и груба рука сељака гуслара тешко да може задржати домали прст у истом положају истовремено док се његов средњи прст помиче нагоре, ка кажипрсту, да би извршио алтерацију тона испред тонике. Посматрајући следеће гусларе (...) запазио сам да код овог положаја руке они неминовно примичу домали прст малом. Овим се потврђује да је прекомерна секунда – у питању је прекомерна секунда у првом тетрахорду лествичног низа оријенталног дура – функционални процес...“ (Васиљевић, 2003: 324-325).

Местимичној недовољној јасноћи Васиљевићевих теза доприноси и то што често поједине чињенице у вези са појединим тврдњама не разјашњава до краја. Ово се односи, на пример, на поређење квинтног дура са модерним дуром (Васиљевић, 2003: 313-314). Чини се да је Васиљевић при свом излагању доста тога „подразумевао“, односно сматрао да ће читаоци и читатељке из контекста објашњења неке идеје схватити и детаље који је сачињавају. Тако, многе чињенице остају недовољно разјашњене и отворене за неке будуће интерпретације и анализе. Прилично је конфузан и део где Васиљевић објашњава хармонске функције и начин грађења акорада у квинтним и терцним лествицама. Под знаком питања остале су и табеле са израчунавањима коефицијената, тј. геометријских вредности лествица. Ове табеле су поприлично несхватљиве, те се и после дужег анализирања тешко продире у њихов логички систем.

Узевши у обзир Васиљевићев рад у целини, неоспорно је да његов значај велики, упркос наведеним нејасноћама и неодређеностима. Миодраг Васиљевић је добро запажао чињенице добијене из анализирања традиционалне музичке праксе коју је бележио директно на терену, иако се чини да је пречесто покушавао да их нужно уклопи у некакав систем, односно да по сваку цену створи конструкцију у којој би оне сачињавале апсолутну логички уређену целину. Такав случај представља управо питање дефинисања хармоније и акорада, као и њихових функција у квинтном дуру, његовим типовима и модусима, будући да је у народној терминологији и народној теоретизацији традиционалне музичке праксе појам *хармоније* као такве, по моделу модерних или античких лествица/модуса практично непознат. Исти случај је са Васиљевићевом недоумицом у вези са предзнацима; и то је, такође, оличење потребе да све буде савршено уклопљено у компликован, повезан, организован систем на коме и у оквиру кога би традиционална музичка пракса јужнословенских простора нужно морала да опстоји.

Са становишта раних корака на пољу дефинисања и организовања етномузикологије у Југославији и Србији, ипак, Миодраг Васиљевић је имао велику улогу, уочивши потребу за озбиљним, систематским приступом дефинисању и класификацији традиционалне народне музике и музичке праксе јужнословенских простора. Посебан значај његове теорије тоналних основа традиционалне музичке праксе је у томе што она свакако представља једну од првих целовитих, амбициозно замишљених, систематичних оригиналних научних синтеза на локалном етномузиколошком пољу и у том контексту и у данашњем времену завређује пуну пажњу.

ЛИТЕРАТУРА

- Васиљевић, М. (1950). *Југословенски музички фолклор I. Народне мелодије са Косова и Метохије*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, М. (1953). *Народне мелодије из Санџака*. Београд: САНУ.
- Васиљевић, М. (1955а). *Југословенски музички фолклор II, Македонија*. Београд: Просвета.
- Васиљевић, М. (1955б). „Тонални проблеми народних мелодија – одговор на критику Миленка Живковића“. *Звук*, бр. 4-5: 145-157.
- Васиљевић, М. (1958). „Квалитативне функције тонова у тоналним основама нашег музичког фолклора“. *Зборник III конгреса СУФЈ*: 199-209.
- Васиљевић, М. (1960). *Народне мелодије из лесковачког краја*. Београд: САНУ.
- Васиљевић, М. (1965). *Народне мелодије Црне Горе*. Београд: Научно дело.
- Васиљевић, М. (2003). *Народне мелодије с Косова и Метохије*. Књажевац: АД „Нота“.
- Живковић, М. (1955). „Тонални проблем народних мелодија“. *Звук*, бр. 4-5: 145-157.
- Pekkilä, E. (2006). „History, Geography and Diffusion: Ilmari Krohn's Early Influence on the Study of European Folk Music“. *Ethnomusicology* Vol. 50, No. 2: 353-359.

Dragana Stojanović

VIEWS ON THE THEORY OF TONAL BASES OF MIODRAG VASILJEVIĆ WITH THE REVIEW OF ITS PLACE IN THE DEVELOPMENT OF ETHNO-MUSICOLOGICAL RESEARCH OF SCALE SYSTEMS IN THE TRADITIONAL MUSIC OF SOUTH SLAVIC AREA – SIXTY YEARS LATER

Summary

In the context of the development of ethnomusicology in Serbia and Yugoslavia in the mid-twentieth century, the systematic field work, research and theoretical work of Miodrag Vasiljević holds an important place, especially his theory of the tonal bases of traditional music of South Slavic area which, because of its ambitious construction, has always provoked different responses in professional field, and yet has maintained its attractiveness to ethnomusicologists. This article describes and at the same time questions Vasiljević's theory of tonal bases by analyzing it again sixty years after it was developed. The author examines its elements, logical constructions and controversies, and at the same time suggests the possibilities to review this theory in the context of contemporary ethnomusicology.

Key words: tonal bases theory, traditional music, Miodrag Vasiljević.

ПРОСТОРНА ОРИЈЕНТАЦИЈА КРЕТАЊА У ИГРАМА СРБА СТАРОСЕДЕЛАЦА У ВОЈВОДИНИ (НА ПРИМЕРУ *МАЛОГ* И *ВЕЛИКОГ* КОЛА)

САЖЕТАК: Прикупљањем грађе из доступне литературе и сопствених теренских истраживања оријентисаних ка етнокореолошкој грађи Срба староседелаца из Војводине, дошло се до података који указују на могућност некадашње праксе у извођењу традиционалних игара, са просторном оријентацијом кретања (смера кретања током играња) у *леву* страну. На основу писаних података старијих аутора из периода до прве половине XX века, упоређених са подацима из друге половине XX века до данас, уочава се промена у просторној оријентацији кретања: некадашња пракса извођења *малог* кола и кретања *у лево* „преокренула се“ устаљивањем *десне* стране. Са друге стране, *велико* коло са путањом кретања у леву страну, представља можда једини „преживели“ остатак некадашње праксе и просторне оријентације – путање за левом руком, у правцу кретања казальке на сату.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: десна и лева страна, *велико* и *мало* коло, опосун – опослено – на опосун, добро и лоше, позитивно и негативно, правац или смер кретања, просторна оријентација.

Идеја за настанак овог рада настала је селектовањем података из литературе и сопствених теренских истраживања – почетни теренско-истраживачки рад односио се на селектовање доступних података о попису назива и репертоару игара српског староседелачког становништва¹ са простора Војводине, анализу њихових играчких „образаца“ и „типова“ (Јанковић, 1949: 5-53), стилских одлика и карактеристика у игрању.² Уочавајући извесну контрадикторност информација повезаних са једним од структуралних елемената *просторне димензије појавности игре* (Ракочевић, 2006; 2011) – *правца*

* gordana.roganovic021@gmail.com

¹ Староседелачким становништвом подразумевају се житељи који су на ове просторе дошли протеклих векова у току великих миграција, формирајући специфичан „панонски“ тип становништва (Цвијић, 2006: 315-351).

² Рад ће се базирати на пољу реконструкције контекста извођења, односно последицама одређених „промена“ које су се догодиле у играчком репертоару последњих деценија, на основу писаних података и савремених истраживања.

односно *путање кретања* играча у колу³, поставило се питање узрока овакве појаве и његовог значења у традиционалној пракси. Но, ипак се на основу теренских података и аналитичко-компаративних истраживања из постојећих писаних извора насталих у различитим временским интервалима, могу уочити делимични узрочно-последични односи културних појава, претпоставити или чак у значајнијој мери одредити развојни пут.

У досадашњим истраживањима, кореолози са наших простора су у значајној мери придавали важност „проблематици“ *смера* или *путање* (правца) кретања играча у току игре, уочавајући да је двосмерност у игрању – за *десном* или *левом* руком⁴ присутна као важна одлика у извођењу наших традиционалних игара (Stojković, 1929; Допуђа, 1951, 1953a, 1953b, 1980; Maletić, 1986; Зечевић, 1983, 1964; Васић, 1984, 1990, 2007; Кашански, 1996; Иванчан, 1971). Проучавајући улогу „десне“ и „леве“ стране у обредно-обичајној пракси и свакодневном животу, уочило се да постоје и специфичне етнокореолошке разлике унутар извођења традиционалних игара. Једноставније речено, становништво одређених етнокореолошких зона⁵, као

³ Систем *структуралне анализе* по коме се „целина“ односно „структура“ рашчлањава на њене саставне делове, представља концепт примењен првобитно у хуманистичким наукама. Шездесетих година XX века доживљава и непосредну примену у етнокорелогiji, заснивајући се на лингвистичким и етномузиколошким методама, са тежњом да се успостави јединствени модел структурисаног система покрета – игре. Према општем нивоу структуралне анализе игре, овај систем подразумева: *кинетику* (покрети ногу, покрети руку, покрети бокова, покрети горњег дела тела и покрети главом) – *простор* (распоред играча у простору – формација играча, локација играча, начин повезивања, путање кретања) и – *време* (ритам, метар) – (Ракочевић, 2011: 33-40).

⁴ Називи за *десном* и *левом* руком употребљавају се на начин који је уобичајен у народној пракси. Тако кретање у десну страну – „удесно“, „за десном руком“ „на десну руку“ представља смер који почиње и води десна нога, док се кретање „улево“, „на лево“ односи на правац који води лева нога.

⁵ Према општеприхваћеној подели, коју је првобитно сачинио Милован Гаваци, а по узору на Милована Гавација – проширио Иван Иванчан, тако да је простор бивше Југославије на основу заједничких етнокореолошких одлика, подељен на *шест* играчких – „плесних“ зона: *панонску, моравску, вардарску, динарску, алтску и јадранску* (Ivančan, 1971: 27-52). Слободан Зечевић је подручје Србије поделио на неколико етнокореолошких подручја, уочавајући њихове заједничке, али и посебне карактеристике: *панонско, средњино, динарско, тимочко и етнокореолошко подручје југа Србије*. Оливера Васић је након вишедеценијских етнокореолошких истраживања играчке праксе на целокупном Балкану, сачинила „етнокореолошку карту“ Србије, разграничавајући њене делове, на основу многих заједничких одлика и карактеристика у игри – на *пет* основних целина: *Северна*

смер кретања употребљава правац у десну страну – за десном руком, док се правац у лево или за левом руком, примењује у знатном делу других етнокоролошких области. Овоме треба додати и чињеницу да се услед културних струјања или додира и међусобног утицаја две играчке зоне, догађа да се у једној истој области, коло креће и на једну и на другу страну.⁶

Ставови научника о пореклу овакве појаве настали су на основу прикупљених података из праксе различитих цивилизација, где се претпоставило да лева страна има предност у женским и матријархалним културама – у лунарним религијама и земљорадничким културама (Зечевић, 1963: 199; 1983: 105). Правац у десно се аналогно томе, везује за соларни култ, уз чињеницу да је то правац коме се даје предност у патријархату (Зечевић, 1963: 198-199; 1983:106). Остаци некадашњег веровања око кретања кола и довођења „у узрочну везу са привидним кретањем сунца по небеском своду“ очувала су се и на нашим просторима. С тим у вези стоји и архаичан назив *наопосун*, *опосун*, *наопслен*, или *наопослен* (Stojković, 1929; Doruđa, 1953) тумачен у народу као „прави“ односно позитивни смер – насупротив овом изразу, термин *наопако*⁷ интерпретиран је као нешто негативно, мрачно

Србија (Војводина), Централна Србија, Западна Србија, Источна Србија и Југоисточна Србија.

⁶ Анализирајући правац кретања у играма (колу) свих Јужних Словена, Оливера Младеновић указује да се „коло креће у оба правца – Бугари, Македонци, Грци, Албанци, Црногорци и Срби до линије ушће Неретве – ушће Босне воде коло десно, а Хрвати, Словенци у Белој Крајини, Муслимани као и Срби западно од ове линије – у лево (Младеновић, 1973: 99-101).

⁷ Иако не постоје писани подаци о погребном игрању код Срба, постоје бројни подаци на основу којих истраживачи закључују да је у протеклим временима било заступљено играње у склопу посмртног ритуала (Doruđa, 1953, 1980; Зечевић, 1983; Васић, 1984, 2004). Коло *наопако* – *наопачке* се у народним предањима и песмама (*Женидба Милића Барјактара*, *Сестра Ивана капетана*) описивало као игра којом се изражава жалост за покојником. Претпоставља се да су на представама кола на стећцима у Босни и Херцеговини, приказане игре у погребним обичајима, уз симболично обилажење око покојника и око гроба покојникова – у обрнутом смеру од играња на весељу. *Пролићно коло*, *Жалостиво коло* (Купрес, БиХ) као и играње изван ограда на гробљу за задушнице, када се игра *наопако* у супротном смеру од уобичајеног на весељима – представља очигледан пример остатака *погребних обичаја* (Doruđa, 1953). Игра *Ситан танац* (Стари Влах, Моравица, Златиборско-кремањска површ, Ужичка Црна гора, Рача, Пожешка котлина) изводила се на специфичан начин: први део представља отворено (Пештерско-сјеничка висораван) или затворено коло – на Старом Влаху га називају „цип коло“. У другом делу игре коло се „изврће“ *наопако*, супротно од уобичајеног правца кретања израженог на весељима. Оливера Васић овакав начин

– нешто што не ваља. (Stojković, 1029; Maletić, 1986; Doruđa, 1953). Опречна мишљења огледају се у супротном тумачењу *усмеравања* кола – према веровању једне стране, позитивно кретање је оно у смеру казаљке на сату, кретањем „за сунцем“ или „како сунце иде“, док друга страна доживљава кретање супротно од кретања казаљке на сату – „у сусрет сунцу“ „према сунцу“ „по сунцу“ – ваљаном и срећном (Stojković, 1929; Doruđa, 1953; Maletić, 1986; Младеновић, 1973: 100-101).



у лево



у десно

Иако се из наведених података закључује да постоји заједничка представа о позитивној и радосној животној страни, односно негативној у ситуацијама жалости када се коло окреће „наопако“, подаци недвосмислено указују да се на нашем простору „сукобљавају“ два различита тумачења.

Као једна од средина са појавом кретања у игри на десну, односно леву страну, Војводина се може уврстити у специфичан простор, унутар кога су се развиле игре јединственог духа, манира и технике извођења. Уколико се анализирају доступни подаци са простора Бачке, Баната и Срема, могу се уочити значајне међусобне разлике у извођењу играчких образаца, облика, стилских карактеристика и маниру извођења, и *просторној оријентацији* и смеру кретања играча у току игре. Најзаступљенији образац на простору Војводине заснива се на карактеристичном симетричном „типу“ игре (Јанковић, 1949: 5-53) у којем се коло креће два такта (корака) у једну страну и два такта (корака) у другу страну. Иза овог симетричног обрасца стоје називи *мало коло* (Вујчин, 1994), *сремца*, *сремчица*, *сремско коло* (Јанковић, 1949: 157-160; Костић, 2009: 120-126), *банатско коло*

„окретања“ кола наопако доводи у некадашњу везу са одбраном од демона, који су, према веровању, у тренутку смрти уокруживали присутне (Васић, 2004: 58-59). У Војводини су игре *Плетен танац* и *Лесоње-плесоње* са фигуром „провлачења“ кроз *врата* или *капију кола* – са кретањем у *леву* страну или формација затвореног кола око једног играча или пара уз песму *Умре, умре Рајо-ле* чији текст указује на могуће остатке некадашњег играња за покојником – забележене и објављене као *дечије игре* крајем XIX века (Јорговић, 1894).

(Ракошевић, 2011: 355), *коло на две стране*⁸, *коло – бачко коло*⁹, *велико банатско коло* (Јанковић, 1949: 190-192), *високо банатско коло*¹⁰, *високо бачко коло*¹¹, *бачко високо коло*¹², *мало банатско коло* (Ракошевић, 2011), *право коло*¹³, *гајдашко коло* (Ракошевић, 2011: 368), *паорско коло* (Јанковић, 1949: 176-177), *Тодорова љуба* (Јанковић, 1949: 177), *бечкеречко коло* (Јанковић, 1949: 187-188), *трговачко коло* (Јанковић, 1949: 189-190), *мајсторско (занатлијско) коло* (Јанковић, 1949: 189), *Коло води Васа*. Према доступним подацима, игре типа *малог кола* могле су се изводити у десну и леву страну. На основу писаних података Данице и Љубице Јанковић, захваљујући њиховом етнокорееолошком пионирском раду, бележењу и изучавању наших традиционалних игара различитих етнокорееолошких средина – анализом записа игара са простора Војводине, може се уочити доминантност кретања кола у *леву страну* у Бачкој и Банату, док у Срему преовлађује смер кретања – за *десном руком* (Јанковић, 1949: 129-204). На основу новијих етнокорееолошких истраживања, писаних извора и података из друге половине XX века, јасно се уочава да се смер кретања *малог кола* код Срба староседелаца у Војводини, румунском и мађарском делу Баната насељеног српским становништвом „преокренуо“ – почетна кретања која доминира у *малом колу* је у *десну страну* – „надесно“ или „удесно“ (Фелфелди, 2003: 44; Ракошевић, 2011: 78-79). Ласло Фелфелди наглашава да се „мало коло у данашње време окреће супротно од казальке на сату: креће се удесно, а заноси улево. Међутим, према казивањима, на почетку XX века било је уобичајено кретање и заношење надесно“ (Фелфелди, 2003: 44). Ипак, у појединим селима на северу Бачке као својеврсним „резерватима“ етнокорееолошке грађе, очувале су се игре симетричног четворотактног типа *малог кола* или *сремце*, са просторном оријентацијом извођења у *леву страну*. *Право коло* из Стапара изводи се укрштањем ногу у ваздуху код мушких и поцупкивањем женских играча – уз кретање у *леву страну* (Вујчин, 1994: 34-35). *Велико* или *високо коло* у Равном Селу „креће десном ногом, али се коло у

⁸ Информатори Софија Бауранов (1918) из Старог Бечеја, Данилка Будић (1938) родом из Парага, Лазар Волић (1941) и Слободан Бељански (1972) из Стапара, Милован Стојшић (1918-2008) из Бачког Градишта.

⁹ Информатор Милован Стојшић (1918-2008) из Бачког Градишта.

¹⁰ Информатор Милован Стојшић (1918-2008) из Бачког Градишта.

¹¹ Информатор Персида Попов (1937) из Старог Бечеја.

¹² Информатори Сава Живанов (1931), Јулка Бељин (1942), Ђорђе Бељин (1940), Стеванка Нешин (1938), Милица Јеврић (1953), Драгиња Вуков (1941) сви из Ковиља.

¹³ Информатори Лазар Волић (1941), Радинка Бељански (1952) и Слободан Бељански (1972) из Стапара.

игри више кретало у *леву* страну¹⁴. Са тим у вези би била занимљива опаска старијих жена на основу сећања из прича старијих из Равног Села: „Играло на десно, па су окренули на лево када је пало Косово“.¹⁵

У прилог мишљењу да су Срби у прошлости као уобичајен начин употребљавали смер кретања у *лево*, говоре подаци из писања старијих аутора. Милош С. Милојевић указује да код свих Срба коло „иде на леву страну или *за током сунца*. Ретка је српска игра која иде на десну страну и таква мора бити нова и од скора постала“ (Милојевић, 1896: 150). Описујући краљичке поворке, Вук Караџић спомиње да се оне, постављајући се у облику српа „окрећу на лијево ступајући по двије стопе у напредак пјевајући“ (Караџић, 2006: 298-299). Оливера Младеновић на основу података из рукописне грађе етнокореолога Милице Илијин¹⁶, потврђује да је код Срба у Војводини старији правац кретања кола био „улево“ (Младеновић, 1973: 100). На основу приказаног описа и анализе српских игара из Баната, Срема и Бачке системом записивања Данице и Љубице Јанковић, који садржи анализу корака и запис обрасца игре – а свакако да их у односу на претходне описе много прецизније дефинишу стварајући јаснију слику у опису и начину извођења, повезивању играча, правцу кретања и украшавању корака – може се закључити да је значајан број игара – не само у колу, већ и у солистичким и играма *подвоје* – извођен управо у *леву* страну¹⁷ (Јанковић, 1949: 128-204). Упоредјујући објављене податке и записе истоимених игара из Баната сестара Јанковић са истраживањима и записима на основу извођења Добривоја Путника, са временском разликом истраживања у распону од само неколико десетина година – уочава се разлика управо у *смеру кретања* играча и *почетном/првобитном кораку* леве, односно десне ноге. На основу записа истих игара (*паорско* или

¹⁴ Информатор Милан Степанов (1972) родом из Равног Села. Као дугогодишњи играч, своја сазнања и искуства о матичној – бачванској традиционалној музици и игри је превасходно стекао од своје баке у породичном дому, допуњавајући их доцније у фолклорним друштвима.

¹⁵ Исти.

¹⁶ http://www.music.sanu.ac.rs/Dokumenta/Saradnici/IlijinMilica_CV.pdf

¹⁷ *Банатско велико коло* (бр. 4. стр. 151), *бачко коло* (бр. 5. стр. 152), *тандрчак* (бр. 6. стр. 153-155), *паорско коло* (бр. 18. стр. 176-177), *тодорова љуба* (бр. 19. стр. 177), *шаранац* (бр. 21. 179-183), *мајсторско коло - вршачко* (бр. 25. стр. 188), *мајсторско коло - панчевачко* (бр. 26. стр. 189), *трговачко коло* (бр. 27. стр. 189) *велико банатско коло - ратарско - паорско коло* (бр. 28. стр. 190-192), *фицко - бирмајско – бирманско* (бр. 30. стр. 193-198), *нумера-надигравање* (бр. 32. стр. 200-201), *три путарке* (бр. 33. стр. 202), *грабац* (бр. 34. стр. 202-204). Сви подаци из Јанковић (1949).

ратаско коло, мало банатско коло, трговачко и мајсторско коло – вршачко, панчевачко или зантлијско) јасно је да се карактеристичан образац игре сачињен од „два корака у једну, два корака у другу страну“ није мењао – промењен је *смер* односно *путања* извођења (упореди Јанковић, 1949: 176-204 са Путник, 1991: 19-39). У грађи објављеној тек пре неколико година – иако су истраживања вршена између 1940. и 1952. године – Миодраг Васиљевић је поред записа песама већином са простора Срема, забележио и мелодије „игара са певањем“ (Васиљевић, 2009). У напомени уз шаљиву свадбену игру¹⁸ стоји образложење да се изводи „два корака *лево*, два *десно*“ (Исти, 124). Александар Јорговић, просветни радник и учитељ у девојачкој школи у Новом Саду, објавивши збирку српских дечјих игара за женску децу (*Јорговић*, 1894) као средство и приручник за наставу у народним школама, даје записе мелодија песама уз игру са прецизним и детаљним текстуалним описима игара, поткрепљујући их графичким цртежима. На основу тих графичких цртежа (забележене су у Србобрану, Кикинди, Руми, Ковиљу и Ђурђеву) у неколико приказаних игара, уочава се формација играча у отвореном или затвореном колу, са смером кретања у *леву* страну (Јорговић, 1894). Неколико аутора описује кафанску игру *шаранац* или *шаренац* из Кикинде и околине – један од потписаних аутора, Младен Чуданов је као момак лично присуствовао надигравању и надметању мушкараца у *шаранцу*. Према његовим речима „игра је почињала осам корака левом ногом са привлачењем десне, и обрнуто осам корака десном ногом у десно са привлачењем леве ноге“ (Милошев, Вујанић, Чуданов, 1994: 74; Дејанац, 1994: 82).

Као можда једини „остатак“ некадашње праксе у просторној оријентацији – *велико коло* представља једину игру са кретањем у *леву* страну. Иако се сачувало под различитим називима – *велико коло*¹⁹, *коло на једну страну*²⁰, *банатско велико коло* (Јанковић, 1949: 151), *велико банатско коло* (Јанковић, 1949: 191-192), *велико коло* или *старовремско* (Јанковић, 1949: 95), *бачко коло* (Јанковић, 1949: 152),

¹⁸ „Пријо ћупријо, ала би те љубио“, село Мартинци, Срем, 1952. под бројем 61. (Васиљевић, 2009: 124).

¹⁹ Информатор Данилка Будић (1938) родом из Парага; Зечевић (1983: 107); Ракошевић (2011: 336, 337, 338-340, 341-342, 343-346); Душан Попов (1934), Душица Попов (1941) и Дејан Петков (1942) из Нађфале (Румунија); Лаза Петков (1956) из Кикинде, Малогајски Драгомир – Макса (1934) из Кикинде; Софија Бауранов (1918) из Старог Бечеја.

²⁰ Информатор Софија Бауранов (1918) из Старог Бечеја; Кузмановић (1994: 47).

велико коло – раицко (Вујчин, 1994: 25-26), *високо коло*²¹, са различитим обрасцима извођења и броју тактова²² – заједничка карактеристика је управо правац кретања играча у колу – у правцу за левом руком. Приликом извођења *великог кола* играчи се континуирано крећу улево попут казальке на сату (Фелфелди, 2003: 47), са малим застојима који представљају сегменте играња у месту (Ракочевић, 2011: 76). „Отворена путања кретања *великог кола* као основна карактеристика његовог играчког обрасца, при чијој реализацији се играчи континуирано удаљавају од свог почетног полазишта непрекидно 'стремећи напред', представља стога, основну макроструктуру ове игре“ (Ракочевић, 2011: 76).

Присуство десне и леве оријентације у извођењу игара на простору Војводине наводе на размишљања о могућности и вези са пореклом становника насељаваних у протеклим вековима на ове просторе. Уколико се пође од чињенице да се осим Срба пореклом из Метохије, са Косова и Источне Србије у Војводину насељавају и многи Срби из Босне и Херцеговине и Далмације (сучељавање „динарског“, „моравско-вардарског“ и „косовско-метохијског“ варијетета), (Цвијић, 2006: 320-327) и узму у разматрање сазнања о етнопсихолошким, етномузиколошким и етнокореолшким одликама једних и других, може се сагледати узрок и евентуално порекло/наслеђе различите играчке оријентације у простору Војводине. Већ је било речи о раширености појаве, односно преовладавању *леве* оријентације кретања на простору Босне, Херцеговине и Хрватске и *десне* код Грка, Македонаца, Црногораца, Бугара и Срба (Младеновић, 1973: 99-101). Уколико се пође од претпоставке да су преласком на нове просторе, доневши своја већ оформљена и супротно конципирана традиционално-играчка обележја и принципе *десне* и *леве стране*, није искључено да су се ова два различито дефинисана културна обележја у игри супротставила управо у Војводини. Присуство две конфесије – православне и католичке на простору Балкана, свакако је утицало на стварање различитости у веровањима о позитивном

²¹ Информатори Лазар Волић (1941), Радинка Бељански (1952) и Слободан Бељански (1972) из Стапара, Милан Степанов (1972) родом из Равног Села.

²² У истраженим деловима Бачке и северном делу српског, румунског и мађарског Баната, образац великог кола се разликује у играчком обрасцу, односно броју играчких тактова: они се изводе у трајању од четири, пет, шест или осам тактова. Услед теме која се превасходно заснива на проблематици просторне оријентације играча – рад се неће детаљније бавити самом структуром играчких образаца, „такт-мотивима“ у игри и осталим значајним елементима садржаним у играчким обрасцима.

дејству десне, односно леве стране (Зечевић, 1963; Доруда, 1953). Са друге стране, услед тешких економских и историјско-политичких прилика у којима су Срби у Војводини живели у Аустро-Угарској држави, која се служила различитим методама владавине²³, али и током каснијег културно-историјског периода – Срби су се окренули Цркви, као уточишту и месту где ће моћи сачувати свој национални идентитет (Ивић, 1929). У таквом амбијенту међусобног преплитања и сучељавања народних веровања, уз забране и протесте Цркве током дуготрајног временског процеса (Бојанин, 2005), можемо сагледати и утемељење оваквих обележја у извођењу. Потенцирајући религијска учења о десној страни као срећној и добробитној, православна црква је засигурно утврдила пут усвајања наведених начела у свести верника, те је извесно да су се она временом преносила и на наслеђе садржано у орском – играчком репертоару.

ЛИТЕРАТУРА

- Бојанин, С. (2005). *Забаве и светковине у средњовековној Србији од краја XII до краја XV века*. Београд: Историјски институт. Посебна издања књига 49.
- Васиљевић, М. (2009). *Народне песме из Војводине*. Приредио Драгослав Девић. Нови Сад: Матица српска. Одељење за сценске уметности и музику. Завод за културу Војводине.
- Васић, О. (1980). *Народне игре и забаве у титовоужичком крају*. Београд: Етнографски институт САНУ, књ. 30, св. 3.
- Васић, О. (1984). *Народне мелодије, игре и ношње Пештерско-сјеничке висоравни*. Београд: Радио-Београд. Графички центар РТБ: 191-314.
- Васић, О. (1992). *Играчка традиција Подриња*. Сарајево. Издавачка кућа Другари.
- Васић, О. (2007). *Народне игре југозападне Србије*, књига 1. Београд. Арт График.
- Вујчин, Љ. (1994). „Народне игре у Бачкој“ *Народне игре Србије*. Грађа. Свеска 6. Београд: Центар за проучавање народних игара Србије. ФМУ Београд: 13-76.

²³ Држава није стајала на путу развоја и материјалног напретка свог народа, али их је стално држала под општим надзором. Са оваквим средњовековним схватањем, држава је била под великим утицајем и непосредној вези са католичком црквом. Војска је као задатак, имала да пази на верност поданика династије Хабзбурговаца, а по степену верности, грађани су сврставани у грађане првог, другог и трећег реда. Сваки родољубиви покрет, помисао на независност, чак и употреба ћирилице, избор традиционалних српских мотива у орнаментици, сматрани су знацима „велеиздаје“. Свим средствима (хапшењем, вешањем, стрељањем) хтели су да „уразуме“ Словене... Није било средства које нису употребили, да се Словени разједине (*divide et impera* – завади па владај) а највише употребљено оружје била је вера“ (Цвијић, 2006: 332-337).

- Дејанац, Д. (1994). „Очо биров код Маре“ (Кикиндске игре надметања). *Циганчица. Српске игре подвоје у Војводини*. Пролеће на ченејским салашима – ПЧЕСА. Нови Сад. Библиотека „Споменак“: 75-84.
- Доруда, Ј. (1951). „Sistem razvrstavanja narodnih igara (plesova) Bosne i Hercegovine – po oblicima“. *Bilten Instituta za proučavanje folkloru u Sarajevu* 1. Sarajevo: 21-31.
- Доруда, Ј. (1953). „Narodne igre kupreškog kraja“. *Bilten Instituta za proučavanje Folkloru u Sarajevu* 2. Sarajevo: 161-200.
- Допуђа, Ј. (1980). „Преглед главних типова народних игара у БиХ“. Посебан отисак из „Гласник Земаљског музеја Босне и Херцеговине“, Нова серија, свеска XXXIV/1979, *Етнологија*. Сарајево: 43-72.
- Зечевић, С. (1963). „Десна и лева страна у народном веровању“. ГЕМ 26. Београд: Етнографски музеј.
- Zečević, S. (1964). „Ljeljenovo kolo“. *Narodno stvaralaštvo Folklor*. Sv. 9-10. Beograd.
- Зечевић, С. (1983). *Српске народне игре*. Београд: ИРО „Вук Караџић“.
- Zbirka srpskih, bunjevačkih, mađarskih, slovačkih, rusinskih i rumunskih igara*. (bez godine izdanja). Novi Sad: Savez muzičkih društava Vojvodine: 3-26.
- Ivančan, I. (1971). *Folklor i scena*. Prosvjetni sabor Hrvatske. Zagreb. Muzička biblioteka.
- Ивић, А. (1929). *Историја Срба у Војводини – од најстаријих помена до оснивања потиско-поморшке границе (1703)*. Књиге Матице српске. Бр. 50. Нови Сад: Матица српска.
- Јорговић, А. (1894). *Српске дечије игре: за женску децу*. Нови Сад.
- Караџић, В. С. (2006). *Српски рјечник*. Београд: Fenix Libris.
- Кашански-Панић, Д. (1996). *Игре и њихова музичка пратња у брчанском крају – однос динарских и панонских елемената* (магистарски рад). Београд: ФМУ.
- Костић, Д. (2009). *Мој Срем – обичаји, песме, игре*. Стара Пазова: Савез аматера Стара Пазова.
- Кузмановић, Ж. (1994). „Игре подвоје у Ченеју“. *Циганчица. Српске игре подвоје у Војводини*. Пролеће на ченејским салашима – ПЧЕСА. Нови Сад. Библиотека „Споменак“: 7-48.
- Кулишић, Ш., Петровић, П. Ж., Пантелић, Н. (1998). *Српски митолошки речник*. Београд: Етнографски институт САНУ, Интерпринт.
- Maletić, A. (1986). *Књига о плесу*. Zagreb: Kulturno-prosvjetni sabor Hrvatske.
- Милошев, Д., Вујанић, Р., Чуданов, М. (1994). „Ердељанка и друге игре подвоје у Великокикиндском диштрикту“ *Циганчица. Српске игре подвоје у Војводини*. Пролеће на ченејским салашима – ПЧЕСА. Нови Сад. Библиотека „Споменак“: 73-74.
- Младеновић, О. (1973). *Коло у Јужних Словена*. Посебна издања, књига 14. Београд: Етнографски институт САНУ.
- Путник, Д. (1991). „Српске игре у Банату“, *Народне игре Србије*. Грађа. Свеска 1. ур. Оливера Васић. Београд: Центар за пручавање народних игара Србије, ФМУ Београд: 97-140.

- Rakočević, S. (2011). *Igre plesnih struktura – Tradicionalna igra i muzika za igru Srba u Banatu u svetlu uzajmних uticaja*. Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu. Etnomuzikološke studije – disertacije. Beograd. Sveska 2/2011.
- Stojković, M. (1929). „Oposun“, „naoposun“, i trokratno „naoposun“ okretanje“. *Zbornik za narodni život južnih Slavena*. br. 27. Zagreb: 25-41.
- Фелфелди, Л. (2003). *Плесне традиције Срба у Поморишју*. Самоуправа Срба у Мађарској. COMP-PRESS.KFT. Будимпешта.
- Цвијић, Ј. (2006). *Психичке особине јужних Словена*. Беорад: Српска књижевна задруга.

Gordana Roganović

SPATIAL ORIENTATION OF MOVEMENT IN DANCES OF NATIVE SERBS IN VOJVODINA (ON THE EXAMPLES OF *SMALL AND LARGE KOLO*)

Summary

In the material collected from the existing ethno-coreological literature on native Serbs in Vojvodina and from our own field researches, we have found data which lead us to believe there existed a different practice in performing traditional dances, with the spatial orientation of movement (the direction of moving while dancing) to the *left*. If we compare the written data of older authors who worked in the first half of the 20th century and the data from the second half of the 20th century, we can see how the spatial orientation of movement changed in time: the former practice of dancing the *Small kolo* and moving to the *left* “turned around” and the *right* side was generally accepted. On the other hand, the *Large kolo*, with its direction of movement to the left is maybe the only “surviving” trace of the formerly practiced spatial orientation – following the left arm, and moving clockwise.

Key words: right and left side, *Large kolo* and *Small kolo*, good and bad, positive and negative, direction or the course of movement, spatial orientation.

ИСТРАЖИВАЊА

Жожеф Кабок*

Покрајински секретаријат за науку и
технолошки развој, Нови Сад

Каролина Лендак Кабок

Електротехничка школа

„Михајло Пупин“, Нови Сад

UDC 373.3/4:336 (497.11)

Оригинални научни рад

Примљен: 09. IX 2012.

ФИНАНСИРАЊЕ ОСНОВНОГ ОБРАЗОВАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ СА АСПЕКТА СМАЊЕЊА БРОЈА УЧЕНИКА

САЖЕТАК: У раду се анализира примена постојећег модела финансирања основног образовања са аспекта демографских промена, односно смањења броја ученика у Републици Србији, са посебним освртом на АП Војводину. Циљ истраживања је да се, на основу расположивих података, утврди утицај примене постојеће методологије планирања буџета и модела финансирања на износ и динамику издвајања буџетских средстава по ученику. Резултати истраживања показују, да модел финансирања који се примењује у основном образовању Републике Србије није еластичан на демографске промене, јер смањење броја ученика основних школа не утиче, у истој сразмери, на смањење износа буџетских средстава намењених основном образовању. У условима тенденцијског пада броја ученика у основном образовању, применом постојећег модела финансирања, износ буџетских средстава по ученику расте брже од раста укупног буџета основног образовања. Наведене чињенице и подаци указују на потребу да се у Републици Србији примени нови модел финансирања основног образовања, који повећава квалитет образованог процеса и који се базира на финансирању по ученику.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: основно образовање, модел финансирања, демографске промене, ученик.

1. Увод

Образовање је темељ и мерило прогреса у сваком друштву, а образовни ниво становништва је незаобилазни показатељ достигнутог степена економског и друштвеног развоја у свакој друштвеној заједници (Каравидић, 2005). Квалитет и виши степен образовања подразумева и већу оспособљеност за обављање сложених и одговорних послова у друштву. Образовање утиче на све области друштвеног живота, на економију, политику, културу, здравствену културу и социјалну сигурност, а с друге стране, политика образовања и квалитет образовног систем у пресудној мери детерминишу, не само образовну, него и економску неједнакост друштва (Karaman Aksentije-

* jozef.kabok@vojvodina.gov.rs

vić, Denona Bogović, Ježić, 2006). Имајући у виду незадовољавајући ниво и образовну структуру становништва, основни стратешки циљ делатности образовања у Републици Србији је да знање постане битан чинилац даљег развоја савремених друштвених и економских односа (Једнак, Крагуљ, 2010).

Према расположивим званичним статистичким подацима (Републички завод за статистику, 2011) бруто домаћи производ (БДП) образовања у 2009. години Републике Србије, износио је 119,4 милијарди динара, а учешће образовања у укупном БДП Републике Србије у истој години износило је 4,4 %. Када је реч о уделу БДП образовања укупном БДП осталих земаља Европе, укључујући и јавне и приватне издатке за образовање, највећи удео имају Данска са 7,3 % и Словенија са 6,0 % учешћа, а након тога следе остале европске земље, као што су Мађарска и Холандија са 5,6 %, Хрватаска са 4,5 % и Бугарска са 4,3 %, док најмањи удео образовања у укупном БДП има Турска са 2,7 % учешћа (Eurostat, 2009). Наведени подаци указују на потребу већег учешћа и износа јавног, али и приватног улагања у образовање у Републици Србији.

У односу на ученичку, одељенску и кадровску бројност основног образовања, у Републици Србији се (Републички завод за статистику, 2011), школске 2009/2010. године, у 3.505 основних школа, у 31.015 одељења, образовало укупно 606.321 ученика, а кадровску структуру основног образовања у Републици Србији, исте школске године, чинило је 38.413 наставника. У АП Војводини се (Републички завод за статистику, 2011), исте школске године, у 537 основних школа, у 8.570 одељења, образовало се укупно 160.909 ученика, док је кадровску структуру основног образовања у АП Војводини чинило 10.464 наставника основних школа.

У светлу наведених података, морају се посматрати и могућности финансирања образовања, јер су у сваком временском пресеку захтеви за јавна улагања у образовање, а посебно у основно образовање, већи од могућности државног буџета. Потебе даљег квалитативног развоја основног образовања превазилазе могућности државног буџета за њихово задовољење.

Предмет истраживања рада је сагледавање примене постојећег модела финансирања основног образовања у Републици Србији, са посебним освртом на АП Војводину, са аспекта смањења броја ученика. У односу на наведену проблематику, предметом истраживања сматра се и ефикасност постојеће методологије планирања буџетских расхода основног образовања која се заснива на моделу финансирања који је базиран на одељенском принципу.

Циљ истраживања је да се на основу расположивих података, утврди износ и динамика издвајања буџетских средстава по ученику, као и утицај примене модела финансирања основног образовања, заснованог на одељенском принципу, на износе и динамику тих издвајања.

Истраживање је значајно за креаторе политике и стратегије развоја основног образовања у Републици Србији, односно у АП Војводини, пре свега за Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије, као и Покрајински секретаријат за образовање, управу и националне заједнице Владе АП Војводине, али и за установе основног образовања у Републици Србији, односно у АП Војводини.

У раду, након уводног дела, следи друго поглавље које се односи на кратку анализу демографских промена у Републици Србији, као и модела финансирања основног образовања, с тим да су демографске промене сагледаване са аспекта негативног природног прираштаја. У трећем поглављу описана је методологија истраживања, која се базира на постојећем моделу финансирања основног образовања, док су у четвртном поглављу презентовани резултати истраживања. У шестом поглављу рада, у закључцима се на основу резултата истраживања указује на неадекватност примене постојеће методологије планирања основног образовања и модела финансирања образовања са становишта повећања буџетских трошкова. У истом поглављу се предлаже креаторима политике и стратегије развоја образовања и основног образовања у Републици Србији, односно у АП Војводини примена новог модела финансирања који се заснива на финансирању по ученику.

2. Демографске промене и модели финансирања основног образовања – теоријски аспект

Од свих промена у друштву најјаснија врста промена су демографска кретања дефинисана као промене у становништву, његовом обиму, старосној структури, саставу, запослености, али и образовном статусу. Наведене промене увек „предњаче времену“, недвосмислене су и имају најлакше предвидиве последице. У Републици Србији демографске промене показале су се изузетно брзим, изузетно снажним, па чак и изузетно утицајним фактором промена у образовању, а посебно се то односи на негативан природни прираштај. Према званичним статистичким подацима (Републички завод за статистику, 2011) природно кретање становнишва у Републици Србији, за период од 2007. до 2010. године, приказује се у табели која следи:

Табела 1 – Природно кретање становништва у Републици Србији, за период од 2007. до 2010. године

Године	Становништво	Живорођени	Умрли	Природни прираштај
2007	7.381.579	68.102	102.805	-34.703
2008	7.350.222	69.083	102.711	-33.628
2009	7.320.087	70.299	104.000	-33.701
2010	7.291.436	68.304	103.211	-34.907

Извор података: Републички завод за статистику – *Статистички годишњак Републике Србије*, за 2011. годину

Из наведених података у табели 1 закључује се, да Република Србија због негативног природног прираштаја, сваке године губи становништво, које по броју приказаном у поменутој табели, представља број становника величине једног мањег града. Наведене демографске промене утицале су на чињеницу да број ученика основних школа у Републици Србији, односно у АП Војводини, опада из године у годину, а највише што се може очекивати је да број ученика неће опадати у догледној будућности. На основу датих демографских података, који се односе на негативни природни прираштај, могу се предвидети и драстичне промене у образовном систему Републике Србије. Потребне су промене и прилагођавања евидентним демографским променама у методологији планирања буџета и моделу финансирања основног образовања.

У теорији модели који се примењују у финансирању основног образовања дефинишу се као (Кабок, 2011, Каравидић, 2005):

а) Арбитрарни модели, модели који се ослањају на методу процене потреба за финансијским средствима на основу пријава које подносе саме основне школе или додела средства школама од случаја до случаја. Предност ових модела је у томе да воде рачуна о специфичним потребама појединих школа, а основни недостатак је што поменути модели нису довољно транспарентни;

б) Формални модели су засновани на објективним чињеницама које се могу јасно сагледати на основу прихваћених формалних правила која су укључена у математичке формуле. Примена математичких формула у моделима финансирања основног образовања доприноси јаснијем и фер приступу у примени модела финансирања и то је неспорна предност тих модела. Међутим, недостатак ових

модела је да се не узимају у обзир одређене специфичности у раду и функционисању појединих школа; и

в) Програмски буџет представља промену у односу на постојећи начин планирања буџета, чије је основно тежиште на апропријацијама по економској класификацији, односно планирање буџета по ставкама расхода и издатака. Основно тежиште у програмском моделу планирања буџета налази се на резултатима који се остварују, односно циљевима који се постижу анагажовањем свих предвиђених ресурса (материјалних и људских). Буџетске апропријације постају само један од елемената програма, а не суштина и основ буџетског планирања и процедуре. Програмским буџетом се јасно уводи компонента одговорности за спровођење програма и самим тим унапређење управљања програмом основног образовања које се финансира.

У већини земаља Европе, па и у Републици Србији, у финансирању основног образовања у примени су формални модели финансирања који се заснивају на формули. С тим, да се формула односи на одређивање износа средстава који је потребан за плате, материјалне и остале трошкове рада и несметаног функционисања основних школа, док се за одређивање износа за капитална улагања не примењују математички дефинисана правила (Кабок, 2011). Критеријуми који се користе у одређивању формула модела финансирања се најчешће деле на основне и помоћне критеријуме (Glen, Nellis, 2010: 411). Као основни критеријуми користе се број уписаних ученика (улазни критеријум), број ученика који завршавају школовање (излазни критеријум), број одељења, радна норма наставника, неопходна површина објеката школе и др. Наведени основни критеријуми се, претежно, у формули модела финансирања користе комбиновано. Најчешћи помоћни критеријуми су, норме за одређивање броја ненаставног особља школе, норме за одређивање висине материјалних трошкова школе, присуство деце са посебним потребама, тип школе, као и друге променљиве које се односе, пре свега, на врсту огрева којим се школски објекат загрева, стање школских инсталација, постојање спортских објеката и адекватне наставне опреме и сл.

У Републици Србији, односно у АП Војводини, у примени је формула одељенског модела финансирања основног образовања, а наведени модел се примењује од 1993. године. У протеклом периоду до 2012. године, поменути модел финансирања прилагођаван је разним буџетским условима, али и могућностима финансирања основног образовања. Основна карактеристика целокупног система, па и модела финансирања основног образовања у Републици Србији, односно у АП Војводини, јесте неприлагођена школска мрежа и расподела рада

у односу на радикалне демографске промене које су се десиле у протеклих двадесет година.

3. Методологија истраживања

Методологија истраживања је у основи статистичка анализа расположивих података за АП Војводину о укупном броју ученика у основним школама и годишњем буџетском финансирању основног образовања за школске 2006/7., 2007/8., 2008/9. и 2009/10. године. Укупан број ученика у основним школама у АП Војводини је, за наведени четворогодишњи период, сагледаван на основу расположивих података Покрајинског секретаријата за образовање, управу и националне заједнице, а након тога, анализиран применом статистичке методе, односно израчунавањем статистичког индекса нивоа.

На полазне податке Покрајинског секретаријата за финансије и Покрајинског секретаријата за образовање, управу и националне заједнице, о годишњем финансирању основног образовања у АП Војводини, примењена је формула модела финансирања основног образовања у Републици Србији, а која се заснива на одељенском принципу финансирања, а гласи (Кабок, 2011):

$$Utr = (OBno \times Ksr \times \epsilon \times D) + (OBnno \times Ksr \times \epsilon \times D) + M + Inv + Dmt$$

Уз следећа потребна објашњења:

Utr: Укупни годишњи трошкови основних школа;

Obno: Обрачунски број наставног особља школа (годишњи фонд часова наставе по предметима / годишња норма часова по предметима);

Obnno: Обрачунски број ненаставног особља школа који се добија применом нормативних аката који се односе на обрачун плата у основном образовању;

Ksr: Коефицијенти сложености, услова и одговорности радног места у складу са нормативним актима и другим прописима;

Cr: Основица (цена рада) у основном образовању по Закључку Владе Републике Србије;

D: Додаци на плату;

Mt: Материјални трошкови основних школа;

Inv: Трошкови инвестиционог одржавања основних школа;

Dmt: Други материјални и нематеријални трошкови основних школа.

Укупни годишњи трошкови школа се, путем наведене формуле, израчунавају на начин да се прво, на основу података о годишњем

фонду часова наставе по предметима и годишње норме наставе по предметима, израчунава потребан број наставног особља у основном образовању. Након тога се наведени број потребних наставника множи са коефицијентом сложености, услова и одговорности радног места за наставно особље у основном образовању, као и са ценом рада, односно са основицом и износом додатака на плату. На описани начин долази се до укупног износа средстава потребног за плате наставног особља, а на сличан начин се долази и до укупног износа средстава потребног за плате ненаставног особља у основним школама у АП Војводини.

Материјални трошкови школа утврђују се на основу критеријума који су садржани у нормативним актима који се односе на обрачун цене услуга у основним школама и остварених трошкова електричне енергије, грејања, комуналних и комуникацијских услуга, као и осигурања, а на основу података локалних самоуправа (градава и општина) у АП Војводини.

Трошкови инвестиционог одржавања школа су, исто тако, везани за нормативе и критеријуме који се односе на цену услуга у основном образовању, као и на материјалне и нематеријалне трошкове школа.

Сабирањем свих наведених врста трошкова добија се укупан износ буџетских средстава који је потребан за финансирање основног образовања. За наведени износ укупних буџетских средстава, статистичком анализом, утврђује се индекс нивоа за анализиране године. Након тога се, на основу укупног броја ученика основних школа по годинама и укупног износа издвојених средстава за финансирање основног образовања, утврђује годишњи износ буџетских средстава по ученику који се издваја у основном образовању у посматраним школским годинама.

4. Резултати истраживања

На основу полазних података и описане методологије, добијени су подаци о укупном износу буџетских средстава за финансирање основног образовања у АП Војводини за посматрани четворогодишњи период, као и буџетских издвајања по ученику основног образовања за исти период. Наведени подаци се исказују у табели 2:

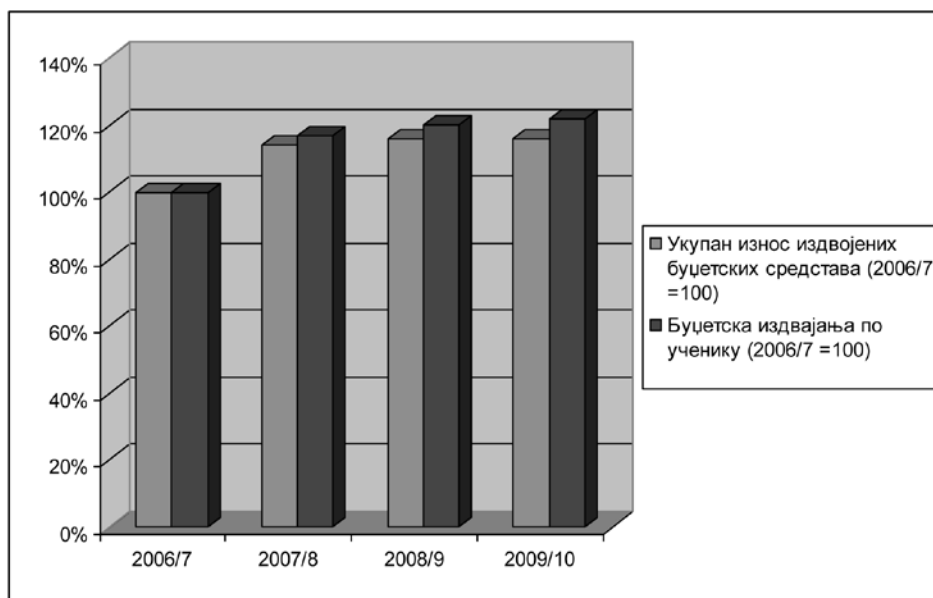
Табела 2 – Преглед броја ученика у основним школама, укупно издвојених буџетских средстава за основно образовање и годишњих буџетски издвајања по ученику у АП Војводини, за школске 2006/7, 2007/8, 2008/9. и 2009/10. године

Р. бр.	Назив/Школска година	2006/7.	2007/8.	2008/9.	2009/10.
1.	Број ученика основних школа у АП Војводини	169.361	165.805	162.981	160.909
2.	Индекс нивоа у % (2006/7=100)	100	98	96	95
3.	Укупан износ издвојених буџетских средстава у 000 динара	14.392.654	16.451.232	16.686.323	16.651.989
4.	Индекс нивоа у % (2006/7 =100)	100	114	116	116
5.	Буџетска издвајања по ученику у динарима	84.982	99.220	102.382	103.487
6.	Индекс нивоа у % (2006/7 =100)	100	117	120	122
7.	Апсолутна разлика у % (ред. број 6 - 4)	-	3	4	6

Извор података: Покрајински секретаријат за финансије, Нови Сад и Покрајински секретаријат за образовање, управу и националне заједнице, Нови Сад

Ради боље прегледности и упоредивости индекси нивоа се, за школске 2007/8., 2008/9. и 2009/10. године исказују се и на графикану 1 који следи:

Графикон 1 – Преглед броја ученика у основним школама, укупно издвојених буџетских средстава за основно образовање и годишњих буџетских издвајања по ученику у АП Војводини, за школске 2007/8, 2008/9. и 2009/10. године



Извор података: Покрајински секретаријат за финансије, Нови Сад и Покрајински секретаријат за образовање, управу и националне заједнице, Нови Сад

Из података приказаних у табели 2 и графикону 1 закључује се да постоји тенденцијски пад броја ученика основних школа у АП Војводини у посматраном четворогодишњем периоду, са свим негативним консеквенцама које тај пад броја ученика узрокује. Исто тако, методологија планирања укупног буџета образовања и основног образовања и примена, у претходном поглављу описане формуле обрачуна потребних годишњих средстава у основном образовању, узрокују перманентан годишњи раст укупно потребних буџетских средстава у основном образовању. У односу на школску 2006/7. годину као базну годину, у односу на школске 2007/8., 2008/9. и 2009/10. године, раст наведених средстава је 14 %, 16 % и 16 % респективно. С друге стране, смањивање броја ученика не узрокује смањивање потребних буџетских средстава за финансирање основног образовања по методологији која се примењује у Републици Србији, односно у АП Војводини, а наведена чињеница потврђује се подацима у поменутој табели и графикону који се односе на износе потребних буџетских средстава по ученику. Динамика раста средстава по ученику основног образовања, у посматраном периоду је већа од раста укупних буџетских средстава потребних за финансирање основног образовања. У односу на школску 2006/7. годину као базну годину, у школским годинама

2007/8., 2008/9. и 2009/10. годину, раст буџетских средстава по ученику је 17 %, 20 % и 22 % респективно, што је већи раст од 3 %, 4 % и 6 % респективно, од раста укупних средстава потребних за финансирање основног образовања у АП Војводини и поред смањења броја ученика. Ова чињеница неповољно утиче на укупну ефикасност планирања и извршавања буџета, јер постојећа методологија планирања буџета која прати модел финансирања по одељенском принципу условљава веће буџетске трошкове основног образовања.

5. Закључна разматрања

Резултати истраживања указују на неадекватност методологије планирања буџетских средстава која се примењује у Републици Србији, односно у АП Војводини. Методологија планирања буџетских средстава, као и модел финансирања који се базира на одељенском принципу, не обезбеђују ефикасност коришћења буџетских средстава у основном образовању. Примена поменути методологије и модела повећава буџетске трошкове основног образовања, упркос сталном годишњем смањењу броја ученика основних школа и условљава веће јавне расходе у области образовања и основног образовања у Републици Србији.

Резултати истраживања, исто тако, указују да је потребна примена новог модела финансирања основног образовања у Републици Србији, односно у АП Војводини, која ће се базирати на финансирању по ученику и која треба да обезбеди бољи квалитет финансирања основног образовања. Наведени модел финансирања треба и да побољша структуру средстава која се дозначавају основним школама за трошкове наставе и фиксне трошкове. Поменути нови модел финансирања смањено би буџетске трошкове основног образовања, подржао би менаџмент приступ руковођења школом, али и квалитет (Сучевић, 2012) и конкурентност основног образовања. Значајну улогу у имплементацији новог модела финансирања у Републици Србији, односно у АП Војводини потребно је да има локална самоуправа која треба да дефинише мрежу школа на својој територији, водећи рачуна о потреби побољшања ефикасности и ефективности школске мреже, као и рационалној употреби средстава из јавних извора.

Примена новог модела финансирања основног образовања у Републици Србији, допринеће бржој децентрализацији образовног система. Децентрализација представља значајан инструмент за повећање учешћа локалних власти у поступку доношења одлука и преузимања одговорности не само за финансирање основног образовања, већ и за развој, квалитет и резултате основног образовања. Основни аргумент

који говори у прилог децентрализације финансирања основног образовања везује се за побољшање алокације ресурса, а тиме и на економску ефикасност и побољшање резултата.

У складу са опредељењем и намером децентрализације финансирања основног образовања у Републици Србији, значајну пажњу треба посветити обезбеђењу материјалних услова рада локалних самоуправа, како би се обезбедило и несметано функционисање образовних установа из надлежности тих локалних самоуправа. Због тога се предлаже децентрализација јавних финансија у Републици Србији, како би се већи део буџетских средстава могао усмерити у све јавне службе градова и општина, које су од неспорног значаја за живот и рад грађана у тим локалним самоуправама у Републици Србији, односно у АП Војводини. Наведна констатација односи се на усмеравање неопходних јавних средстава за развој и побољшање квалитета основног образовања у градовим и општинама у Републици Србији, односно у АП Војводини.

С обзиром на то да је законска обавеза да се модел финансирања по ученику у Републици Србији примени у области основног образовања од школске 2014/2015. године, предлаже се Министарству просвете, науке и технолошког развоја Владе Републике Србије да се овај модел имплементира у образовни систем како би се обезбедила ефикасност, ефективност и већи квалитет основног образовања.

Ограничења у предметном раду односе се на чињеницу да су овим истраживањем обухваћени расположиви подаци који се односе на АП Војводину. Због тога ће, наредна истраживања у овој области бити усмерена на статистичку анализу података у области финансирања основног образовања који се односе на целу територију Републике Србије.

ЛИТЕРАТУРА

- Glen, J., Nellis, G., J. (2010) „*The Price You Pay: The Impact of State - Funded Secondary School Performance on Residential Property Values in England*”, Часопис „Panekonomikus”, година LVII, бр. 4, стр. 405-428.
- Eurostat (2009) <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/cache/ITY_OFFPUB/KS-QA-09-036/EN/KS-QA-09-036-EN.PDF > 30.06 2012.
- Једнак, С., Крагуљ, Д. (2010) „Економија заснована на знању“, *Management*, број 57, стр. 5-13.
- Кабок, Ј. (2011) „Финансирање по ученику: нови модел финансирања основног и средњег образовања у Републици Србији”, Научни скуп „Савремени трендови у европској економији: импликације за Србију“, Нови Сад, 27. октобар 2011. године, Електронски зборник радова, UDC 373.3/.5.057(497.11).

- Karaman Aksentijević, N., Denona Bogović N., Ježić, Z. (2006) „Education, poverty and income inequality in the Republic of Croatia”, *Zbornik radova Ekonomskog fakulteta Rijeka*, година, 24, бр.1, стр. 19-37.
- Каравидић, О., С. (2005) „Реформа финансијског система у образовању”, *Економика трансформације*, Институт за економику и финансије, Београд, број 1, стр. 5-19.
- Правилник о мерилима за утврђивање цене услуга у основној школи (*Службени гласник РС бр.42/1993*).
- Републички завод за статистику (2011) Статистички годишњак Србије, Београд.
- Сучевић, В. (2012) „Опште одреднице квалитета у функцији одређења квалитета образовања“, *Зборник ВШССОВ Кикинда*, година VII, број 1, стр. 11-24.
- Закон о основама система образовања и васпитања (*Службени гласник РС 72/2009 - сновни текст*).
- Зовко, В., Шимович, В., Њежић, З. (2010) „Образовне институције које уче – потреба за променом парадигме”, *Анали Економског факултета у Суботици*, бр. 23, стр. 15-21.

Jožef Kabok

Karolina Lendak Kabok

THE DECREASE IN THE NUMBER OF PUPILS AS A FACTOR IN THE FINANCING OF ELEMENTARY EDUCATION IN THE REPUBLIC OF SERBIA

Summary

The article analyzes the application of the current model of financing elementary education from the aspect of demographic changes, namely the decrease in the number of pupils in the Republic of Serbia, and especially in the Autonomous Province of Vojvodina. The goal of the research was to use the available data for determining the influence of the current financing models and budget planning methodology to the amount and the dynamics of financing each pupil from the state budget. The research results show that the model of financing applied in the Republic of Serbia's elementary education is not elastic towards demographic changes, since the decrease in the number of pupils in elementary schools has not caused a proportional decrease in the funds allocated to elementary education from the state budget. In the conditions of constant decrease of the number of elementary school pupils, if the current financing model is applied the amount of budget funds per pupil is enlarged faster than the whole elementary education budget. These facts and data indicate the need for applying a new model of financing elementary education in the Republic of Serbia. This new model should be based on financing education per pupil and thus improve the quality of the educational process.

Key words: elementary education, financing model, demographic changes, pupil.

ОДНОС ОПРЕДЕЉЕНОСТИ УЧИТЕЉА ЗА ПРОМЕНЕ И ПОЛОЖАЈА УЧЕНИКА У КУРИКУЛУМУ

САЖЕТАК: У овом истраживању аутор на узорку 130 учитеља (наставника и професора разредне наставе) Северног Баната, и то општина Кикинда, Чока и Нови Кнежевац, проверава хипотезу о томе да ли постоји статистички значајна веза између опредељености наставника за промене и положаја ученика у курикулуму. Након примене регресивне анализе утврдили смо које предикторске варијабле одређују нашу зависну варијаблу *Опредељеност за промене*, при чему су се у првом моделу издвојили ставови везани за варијаблу *Приступ ученику*. Значајан налаз овог истраживања је да су наши учитељи опредељени за промене при чему истичу личност ученика и његову индивидуалност.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: учитељ, опредељеност за промене, положај ученика.

1. Увод

Наставник је главни носилац реформе и ниједна реформа не може се спровести без његовог активног и искреног учешћа. Шездесетих и седамдесетих година XX века, а на основу праћења и евалуације експерименталних програма, утврђено је да успешност реализације курикулума или теоријског модела програма зависи од наставника који га примењују и од локалних услова у којима се спроводи. У савременој школи улога наставника се битно мења. Од пасивне улоге пуког извршитеља (за)датих програма, наставник постаје тај који их развија, усавршава, допуњује, разрађује, креира (Миљак, 1996: 15). Да ли ће наставник прихватити иновацију или реформу или не, зависи од предубеђења или предрасуда које има о новинама. Највећу препреку ка прихватању новина може представљати страх од промене, настојање да се одржи *status quo*. Приликом увођења иновација треба узети у обзир имплицитне теорије које учесници васпитно-образовног процеса имају о учењу и поучавању. За откривање и мењање имплицитне педагогије, или теорије у акцији, потребан је другачији приступ од оног који је карактеристичан за усвајање знања (*ibidem*).

*srbislavapavlov@yahoo.com

Status quo је свакако стање које проузрокује страх од промена, па тако ни школски систем није имун на њега.

Да би личност променила своје вредности, потребно је, по Питеру Џону (John, P.), да буде незадовољна актуелним разумевањем, схватањем или тумачењем, треба јој понудити комплетне и практичне алтернативе и начине којима ће изградити нова веровања. Имплицирне теорије наставника, предрасуде или стереотипи које имају о својој улози у настави, не мењају се лако, а наставници често нису ни свесни својих грешака или нису спремни да их прихвате. Уколико се наставник увери да ново сазнање има практичну вредност, почеће да осваја то знање или вештину. Џон предлаже следеће стратегије деловања за превазилажење предрасуда и предубеђења, односно имплицитних теорија учитеља: 1) Едукатори на семинарима морају створити радну атмосферу где су вредности, осећања, веровања и пракса присутни и где се испитују и еволуирају; 2) Учители морају преиспитати своја основна уверења о субјектима наставе и педагогији и пронаћи начин да подрже учеников субјективитет у настави; 3) Важно је да учители схвате бит своје професије, суштину учења и поучавања што се постиже сталним посматрањем, вежбањем и истраживањем; 4) Постојање мноштво литературе која се бави ефикасношћу рада наставника при колаборацији; 5) Наставницима који преферирају традиционални начин рада треба помоћи да реконфигуришу своја уверења, напусте имитативне моделе и прихвате нове, иновативне моделе који подржавају ученика као субјекта (према: Сузић, 2005: 609).

Ове стратегије захтевају синхронизацију деловања и дужи временски период, јер отпор према променама изазива скепсу међу онима који промене спроводе или их доживљавају као битну последицу по свој интегритет.

Спаркс и Лоукс-Харсли (Sparks and Loucks-Horsly) износе услове за стручно усавршавање наставника и за иновирање метода које ће се користити у учионици: 1) Активности су саставни део рада школе и везане су за побољшање рада у другим школама; 2) Наставници учествују у планирању, постављају циљеве и бирају иновативни модел; 3) Истакнуто је самоучење наставника; 4) Наставницима је неопходно обезбедити средства и сталну подршку; 5) Обука наставника мора бити конкретна, са повратним информацијама, могућностима за проверу и обезбеђеном помоћи (*ibidem*).

Свака иновација мора да се избори за своје место и тиме промени или чак замени имплицитне теорије, предрасуде и стереотипе, које ученици и наставници већ поседују. Наставницима је много лакше

да прихвате и примене неку иновацију, ако имају подршку у колективу од стране својих колега, стручних сарадника и директора.

Важно је истаћи питање како се наставници и ученици међусобно разумеју. Интеракције међу њима су условљене и обојене стереотипима, предрасудама – уопштено, значењима која су изградиле једни о другима. У литератури наилазимо на појмове који објашњавају интуитивне теорије, спознаје које гради појединац на индивидуалном плану и које су чврсто повезане са осећањима, веровањима, предубеђењима, ставовима – то су имплицитне теорије (енгл. *implicit theories*) и имплицитна веровања (енгл. *implicit beliefs*). Настају као лични конструкт, својеврсним филтрирањем прошлих искустава и истовремено служе за филтрирање нових. „Својих“ имплицитних теорија појединац често није свестан, не може њима да управља, анализира, нити да их експлицитно објасни (Павловић, 2002: 84). У основи имплицитних теорија је низак ниво критичког разумевања стварности што проузрокује страх од промена когнитивних мапа. Когнитивне мапе или обрасци представљају устаљена, дубока веровања и вредности личности које служе као оријентир за деловање. Уколико личност прихвати, инкорпорира нове информације, мораће да ради на ревизији постојећих, због тога неки то избегавају, односно, неко своје когнитивне мапе лакше, а неко теже мења (Сузић, 1997: 410).

Синтагма *когнитивне мапе* има и друго значење. Когнитивне мапе или мапе ума представљају средство за креативну организацију мисли. Наш мозак воли да памти само кључне идеје и кључне мисли. Када се споји рад леве и десне хемисфере мозга, мозак може да ради много боље. Мапе ума укључују елементе који држе пажњу и левој и десној хемисфери мозга, и, уз помоћ пуно боја, слика, асоцијација, врло брзо памтимо информације. Такође, мапе ума јасно дефинишу кључне појмове, одвајајући битно од небитног, чиме нам омогућавају да не лутамо и не губимо време на небитне детаље (Бузан, 2005).

Волис (Wallace) истиче два полазишта критичког разумевања: а) истраживање, професионално знање и теорија и б) практична лична теорија акције као интерпретација личног искуства. Ако се ова два извора нађу у колизији, долази до кризе у критичком разумевању, што је један од извора имплицитних теорија у наставничкој професији (Сузић, 1997: 411).

Реформски процеси захтевају од наставника, као главног актера реформи, спремност за промену постојећег стања, отвореност за новине и, наравно, спремност да мења себе.

2. Истраживање

2.1 Проблем и предмет истраживања

Проблем нашег истраживања је да установимо колика је спремност учитеља за реформске процесе и њихову укљученост у поменуте процесе. Предмет истраживања је сагледавање тока и квалитета реформских процеса у савременој школи испитивањем ставова наставника.

2.2 Циљ и задатак истраживања

Циљ истраживања је утврђивање постојећег стања испитивањем ставова и на основу субјективне процене наставника у погледу квалитета важећег Наставног плана и програма и стручног усавшавања.

Из овако формулисаног циља произилазе следећи задатак истраживања: Установити да ли постоји статистички значајна веза између опредељености наставника за промене и положаја ученика у курикулуму.

2.3 Варијабле истраживања

Варијабле у овом истраживању су одређене према предмету и проблему истраживања.

У нашем истраживању, као независне варијабле појављују се школа (сеоска/градска) и број година радног стажа на послу учитеља, а као зависне варијабле, појаве које смо истраживали: ставови наставника о опредељености за промене, мотивисаност, ставови о досадашњем стању, укљученост у промене, вредновање структуре и организације курикулума, организацију курикулума, приступ настави, приступ градиву, приступ ученику, приступ учитељу и школи, приступ оцењивању и стручном усавшавању.

2.4 Хипотезе истраживања

На основу циља и задатака истраживања поставили смо следећу хипотезу. Претпостављамо да постоји статистички сигнификантна веза између опредељености наставника за промене и положаја ученика у курикулуму

2.5 Методе и технике истраживања

У истраживању смо користили методу теоријске анализе и дескриптивну методу, њен Сервеј (Survey) поступак. Технике које смо користили су анализа садржаја и скалирање.

2.6 Инструменти истраживања

Од инструмената истраживања користили смо две скале ставова: СНОУП – Ставови наставника о учењу и подучавању¹ и ПНПП – Скалер за процену наставног плана и програма².

Скала ставова СНОУП – Ставови наставника о учењу и подучавању састоји се од уводног дела са подацима који су важни за само истраживање. У делу упитника у коме је требало да испитаници одговоре на тврдње, налази се двадесет тврдњи које су груписане у четири субскеле: *Опредељеност за промене*, *Мотивисаност*, *Ставови о досадашњем стању* и *Укљученост у промене*. На тврдње се одговара скалом која значи следеће: 1 = не, 2 = мало, 3 = осредње, 4 = прилично, врло и 5 = потпуно.

Скала ставова ПНПП састоји се из уводног дела са обраложењем истраживача о каквом је истраживању реч и шта се очекује од испитаника, дела са основним подацима о испитанику који су битни за предмет истраживања и дела у коме су испитаници одговарали на четрдесет шест тврдњи груписаних на: *Структура и организација курикулума*, *Оријентација курикулума*, *Приступ настави*, *Приступ градиву*, *Приступ ученику*, *Приступ учитељу и школи*, *Приступ оцењивању* и *Стручно усавршавање учитеља*. На тврдње се одговара скалом од 1 = не до 5 = да.

Баждарењем инструмената утврдили смо њихову поузданост, унутрашњу конзистентност, односно хомогеност ајтема од којих је инструмент састављен. Метријске карактеристике скалера ПНПП и СНОУП одређене су применом *Cronbach-alpha* методом као коефицијентом поузданости, кроз проверу поузданости субскеала. Унутрашња конзистентност/хомогеност *Cronbach-alpha* потврђена је посредством просечне интеркорелације ајтема (r) по важећем обрасцу.

Табела 1: Унутрашња конзистентност инструмената

Инструмент	Број узорка	Број ајтема	Alpha-Cronbach
Унутрашња конзистентност СНОУП скалера	130	20	0,85
Унутрашња конзистентност ПНПП скалера	130	46	0,90
Унутрашња конзистентност СНОУП и ПНПП скалера	130	66	0,93

¹ Скала ставова ПНПП делимично је преузета из докторске дисертације Љиљане Левков, модификована и прилагођена потребама нашег истраживања.

² Скала ставова СНОУП преузета је из књиге Ненада Сузића Педагогија за XXI вијек (2005: 928-929) и делимично модификована уз дозволу аутора.

Из приказане Табеле 1 уочавамо да СНОУП и ПНПП скалери кориштени у истраживању показују задовољавајућу поузданост.

Приликом баждарења прво смо приступили израчунавању *Cronbach-Alpha* за допринос свих ајтема СНОУП скале и ПНПП скалера, засебно, а потом међусобне конзистентности оба инструмента.

Добијени коефицијент за СНОУП скалу износи $\alpha = 0,85$, а за ПНПП скалера $\alpha = 0,90$. Резултат међусобне унутрашње конзистенције оба инструмента је $\alpha = 0,93$.

Сви добијени резултати баждарења показују статистичку значајност, односно добру унутрашњу и међусобну сагласност.

2.7 Статистичка обрада података

Статистичка обрада података извршена је уз коришћење *SPSS 13.0 for Windows*.

2.8 Популација и узорак

Популација на коју се односи наше истраживање уочава се из задатака, варијабли и хипотеза и обухвата наставни кадар – учитеље. Истраживање је спроведено на узорку 130 учитеља (наставника и професора разредне наставе) Северног Баната, и то општина Кикинда, Чока и Нови Кнежевац. Треба истаћи да је узорак пригодан и репрезентативан за подручје Северног Баната, што смо потврдили применом одређених поступака за израчунавање величине узорка (Муџић, 1979: 550).

2.9 Организација и ток истраживања

Истраживање је спроведено током маја и јуна 2009. године. Обухваћене су основне школе са подручја Северног Баната.

3. Опредељеност наставника за промене

Регресивном анализом, односно једним од модела мултипле регресије утврдили смо која од предикторских варијабли највише одређује нашу зависну варијаблу *Опредељеност за промене*. Резултате смо приказали у табелама 2 и 3. Путем мултипле регресије добили смо три предикторска модела. У њих су, уз константу, укључени ставови наставника о наставном плану и програму, односно његов приступ настави, затим учитељу и школи, и, приступ настави као предикторске варијабле у односу на зависну варијаблу коју смо посматрали. Коефицијент мултипле регресије (R^a) за *Приступ ученику* износи $0,469^a$, његов квадрат R^{a2} је $0,220$, што нам говори да 22% варијансе зависне варијабле можемо објаснити на основу варијансе предикторских

варијабли. Израчуната корелација у мултиплој регресији (R^b) за варијабле *Приступ ученику* и *Приступ учитељу и школи* износи 0,516^b, његов квадрат R^{b2} је 0,267, што показује да 27% варијансе зависне варијансе објашњавамо на основу варијансе предикторских варијабли. Коefицијент мултипле регресије предикторских варијабли *Приступ ученику*, *Приступ учитељу и школи* и *Приступ настави* R^c износи 0,555, док је његов квадрат $R^{c2} = 0,309$, што значи да 31% варијансе зависне варијансе објашњавамо на основу варијансе предикторских варијабли.

Табела 2: *Предикторски коefицијенти*^a 1

Модел	Нестандардизовани коefицијенти		Стандардизовани коefицијенти	t-вредност	Значајност p
	B	Стандардна грешка	Beta		
1.(Константа)	9.124	.767		11.895	.000
Приступ ученику	.234	.039	.469	6.008	.000
2.(Константа)	4.314	1.851		2.330	.021
Приступ ученику	.214	.039	.423	5.441	.000
Приступ учитељу и школи	.224	.079	.221	2.839	.005
3.(Константа)	3.062	1.861		1.646	.102
Приступ ученику	.125	.049	.251	2.558	.012
Приступ учитељу и школи	.228	.077	.224	2.959	.004
Приступ настави	.267	.096	.267	2.767	.007

а. Зависна варијабла: Опредељеност за промене

Подаци изнети у Табели 2 говоре о величини стандардизованог регресионог коefицијента, бета коefицијента, опредељености за промене наставника као предикторске варијабле.

Први модел укључује константу и приступ ученику (Модел 1), са коefицијентом мултипле регресије (R) који износи 0,469^a. Његов квадрат, као и прилагођени коefицијент мултипле детерминације указује да се путем овог модела може објаснити 22 % варијансе зависне варијабле. Величина стандардизованог бета коefицијента износи 0,469, са t-вредности 6,008, што указује на зависност ставова наставника када је реч о приступу ученику и опредељености за промене. Овакав налаз значајан је на нивоу 0,001.

Приступ ученику подразумева, у нашем истраживању, ставове наставника о наставном плану и програму који изискује, подстиче и омогућава да се систематски идентификују потребе ученика у процесу учења и уклањају евентуалне баријере; наставном плану и програму који омогућава прилагођавање наставног процеса индивидуалним специфичностима потреба и могућностима ученика; наставном плану и програму који подстиче не само интелектуални, него и емоционални, социјални и лични развој ученика; наставном плану и програму који осигурава постепено осамостаљивање и оспособљавање ученика да преузму део одговорности за учење и резултате учења; наставном плану и програму који изискује и омогућава индивидуално праћење карактеристика учења и напредовање ученика; наставном плану и програму који уважава разлике и индивидуалне карактеристике у стилу и брзини учења, као и о наставном плану и програму који пред ученике поставља високе захтеве у погледу разноврсности, количини и сложености знања.

Рад наставника у савременој школи карактерише приступ који ставља потребе ученика у први план. Унапређење квалитета рада захтева постојање флексибилног курикулума, индивидуални приступ ученику – поштовање индивидуалности и различитости, увођење разних видова подршке, чега су учитељи свесни и управо сами постављају личност и потребе ученика као приоритет поштујући њихову индивидуалност.

Табела 3: *Искључене варијабле^е II*

	Модел	Beta ln	t- вредност	Значајност p	Појединачна корелација
1	Структура и организација курикулума	.017 ^a	.168	.867	.015
	Оријентација курикулума	.124 ^a	1.050	.296	.093
	Приступ настави	.262 ^a	2.638	.009	.228
	Приступ градиву	.174 ^a	2.139	.034	.186
	Приступ учитељу и школи	.221 ^a	2.839	.005	.244
	Приступ оцењивању	.105 ^a	1.194	.235	.105
2	Структура и организација курикулума	.000 ^b	-.003	.998	.000
	Оријентација курикулума	.125 ^b	1.092	.277	.097
	Приступ настави	.267 ^b	2.767	.007	.239
	Приступ градиву	.179 ^b	2.262	.025	.198
	Приступ оцењивању	.051 ^b	.579	.564	.051
	3	Структура и организација курикулума	-.079 ^c	-.775	.440
Оријентација курикулума		.034 ^c	.291	.772	.026
Приступ градиву		.130 ^c	1.600	.112	.142
Приступ оцењивању		.028 ^c	.322	.748	.029

- a. Предиктори у моделу. (Константа), приступ ученику
- b. Предиктори у моделу. (Константа), приступ ученику, приступ учитељу и школи
- c. Предиктори у моделу. (Константа), приступ ученику, приступ учитељу и школи, приступ настави
- d. Зависна варијабла: Опредељеност за промене

Ако погледамо Модел 1 из Табеле 3 (Искључене варијабле II), уочићемо да је искључено шест варијабли – структура и организација курикулума, оријентација курикулума, приступ настави, приступ градиву, приступ учитељу и школи и приступ оцењивању. Оне не доприносе повећању постотка варијансе коју можемо објаснити. Други модел (види: Табела 2, Модел 2) подразумева константу, приступ ученику и приступ учитељу и школи и са својим коефицијентом мултипле регресије $R=0,516^b$, његовим квадратом $R^2=0,267$ и прилагођеним квадратом ($adjusted R^2=0,255$), говори да се варијанса зависне варијабле може објаснити са око 27 %. Трећи модел (види: Табела 2, Модел 3) подразумева константу, приступ ученику, приступ учитељу и школи и приступ настави и са својим коефицијентом мултипле регресије $R=0,555^c$, његовим квадратом $R^2=0,309$ и прилагођеним квадратом ($adjusted R^2=0,292$), говори да се варијанса зависне варијабле може објаснити са око 31 %.

Из модела 1, 2 и 3 у Табели 2 можемо уочити како повећање броја компонената у настави повећава варијансу у тумачењу Опредељеност наставника за промене.

4. Рекапитулација налаза истраживања

Наша хипотеза гласила је: Претпостављамо да постоји статистички сигнификантна веза између опредељености наставника за промене и положаја ученика у курикулуму. Да бисмо потврдили нашу хипотезу, применом регресивне анализе измерили смо утицај ставова наставника о наставном плану и програму, односно његов приступ настави, затим учитељу и школи, и, приступ настави као предикторске варијабле у односу на зависну варијаблу коју смо посматрали, на опредељеност наставника за промене. Резултати овог мерења приказани су у Табелама 2 и 3. Табела 3 приказује варијабле које смо искључили јер не доприносе повећању постотка варијансе. Искључене варијабле су следеће: структура и организација курикулума, оријентација курикулума, приступ настави, приступ градиву, приступ учитељу и школи и приступ оцењивању у првом моделу где нам је константа приступ ученику; структура и организација курикулума, оријентација

курукулума, приступ настави, приступ градиву, приступ оцењивању у другом моделу где је константа приступ ученику и приступ учитељу и школи; док су у трећем моделу искључене варијабле структура и организација курикулума, оријентација курикулума, приступ градиву и приступ оцењивању.

У Табели 2 видимо да се одређеност наставника за промене повећава укључивањем варијабли од 22 % до 31 %.

5. Закључна разматрања

Наше истраживање доприноси сагледавању ставова наставника везане за процену наставног плана и програма, њихово ангажовање на пољу професионалног развоја, као и спремност за осавремењавање наставе увођењем иновативних модела и облика рада и примену савремених информационих технологија.

Реформске промене које би довеле до хуманистички усмереног курикулума су потребне. Учители су свесни неопходности курикулума који подразумева постојање индивидуалних разлика, развој индивидуалности, аутономије и слободе сваког детета. Својим ставовима указују на спремност да се ангажују у реформским процесима, при чему истичу личност ученика и његову индивидуалност.

ЛИТЕРАТУРА

- Банђур, В., Поткоњак, Н. (2006). *Методологија*. Београд. Савез педагошких друштава Југославије.
- Бузан, Т. (2005). *Мале ума*. Београд: Финеса.
- Кундачина, М., Банђур, В. (2005). *Методолошки практикум*. Ужице: Учитељски факултет.
- Левков, Јб. (2010). *Развојно психолошки аспекти савремених образовних програма за основну школу*. Необјављена докторска дисертација. Филозофски факултет у Београду.
- Миљак, А. (1996). *Хуманистички приступ теорији и пракси предшколског одгоја: модел Извор*. Велика Горица: Персона.
- Мужић, В. (1977). *Методологија педагошког истраживања*. Сарајево: ИГКРО „Свјетлост“ ООУР Звод за уџбенике.
- Павловић, З. (2002). „Повезаност ученичких техника и навика учења са њиховим имплицитним теоријама о учењу“. *Педагогија*, XL, бр. 4: 84-92.
- Сузић, Н. (1997). „Имплицитне теорије о настави и учењу“. *Настава и васпитање*, XLVI, бр. 4: 408-427.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Сузић, Н. (2007). *Примјењена педагошка методологија*. Бања Лука: XBS.

- Сузић, Н. (2009). „Школа будућности у огледалу XIX и XX вијека“, у: *Зборнику Научног скупа „Будућа школа“*. Београд: Српска академија образовања: 5476.
- Сузић, Н. (2010). *Правила писања научног рада: АПА и други стандарди*. Бања Лука: XBS.

Srbislava Pavlov

TEACHERS' COMMITMENT TO CHANGE IN RELATION TO THE POSITION PUPILS HOLD IN THE CURRICULUM

Summary

In this research, the author has worked with the sample of 130 teachers (upper and lower grade) from Northern Banat, specifically the municipalities of Kikinda, Čoka and Novi Kneževac, in an attempt to test the hypothesis of a statistically relevant connection between the teachers' commitment to change and the position the pupils hold in the curriculum. After applying regressive analysis we were able to determine which predictor variables define our dependent variable *Commitment to change*, and we noticed that the attitudes related to the variable *Approach to pupils* stood out in the first model. A significant finding of this research is the fact that our teachers are committed to change and well aware of the importance of each pupil's personality and individuality.

Key words: teacher, commitment to change, pupil's position.

ПОЗОРИШТЕ У ШКОЛИ: ЕДУКАЦИЈА И КРЕАЦИЈА

САЖЕТАК: *Тема Позориште и школа; избор текста, драматуршке интервенције и подела улога*, теоријски је захват усредсређен на припрему и оспособљавање наставника за неколико важних и комплексних фаза припремања позоришног комада са школском децом. Опис тока активности, поступци, осмишљавање креативних активности, искуства других применљива у одређеним моделима рада, упућују на свеобухватност драмског стваралашта, али и на његове едукативне елементе који могу да допринесу побољшању рада деце и наставника у школи. Основни мотив је да се рад у позоришној трупи стави у функцију школског система, који се и поред иновација и нових технологија, још увек остварује у нивоу ауторитета. Рад у позоришној трупи утиче на свест детета и формирање његовог етичког и сестетичког бића. Такође, кроз призму процеса рада у позоришној трупи прелама се и мултидисциплинарност, то јест повезивање предмета од књижевности, преко историје, до физичке културе. Један од најважнијих аспеката рада јесте инсистирање на континуираном раду, то јест процесу, који је одређен као јединствено уметничко трагање, што га изједначава са припремама и поступцима у професионалном позоришту.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: школско позориште, едукација деце и едукација наставника, колективна активност, процес, уметничко трагање.

1. Позориште – игра и школа

Игра је најважнија одлика детињства, „али за дете игра није само доколица и разбигра већ далеко озбиљнија делатност“ (Мађарев, 2009: 18-19), она је „облик дечјег истраживања и самоостваривања“ (Мисаиловић, 1991: 125). Њена омеђеност правилима уводи је у контекст којим без обзира на своју природу (суштина игре и њена сврха је у игри самој) не занемарује оквире дидактике, мада је доказано да синтагма дидактичка уметност није подесна за неко озбиљније педагошко промишљање.

Основу позоришта представља драмска игра (одраслих), у којој, као и у дечјој игри¹ „постоји подела улога, ликови, радња, временске и просторне условности“ (Мађарев, 2009: 20).²

* m.latinovic@yahoo.com

¹ Дечју и драмску игру Роже Кајоа (Roger Caillos) убраја у игре мимикрије, које су засноване на опонашању и прерушавању (Кајоа, 1979: 47-51).

² Светозар Рапајић наводи да су први наставни задаци и вежбе које студенте глуме приближавају поимању суштине драмског чина, засновани на дечјим играма,

Садашњи систем школовања, и поред чињенице да је прилично иновирани у односу на претходни, класичан метод наставе, не омогућава потпуни развој креативне, самосталне и флексибилне личности, јер се учење и даље заснива на бази ауторитета – прихватања утврђених ставова и истина из уџбеника, уз помоћ предавача као посредника. Искуства педагога који се годинама баве театарским радом у школским и ваншколским активностима, сагласна су у ставу да би се у наставном програму могли применити одређени садржаји драмског делања, који би, пре свега, наставу учинили приступачнијом, а ученике више заинтересованим и активнијим у раду.³

У театру о којем овде желимо да говоримо педагошки дискурс несумњиво постоји, али њега ваља третирати као надградњу, што је – свесно или не – случај код нас, али је позитивно колико је он разрађен и са одушевљењем прихваћен, јер традиција школског позоришта врло је дуга и представља значајан вид културно-уметничког образовања ученика.⁴

„Позориште је један од најгениознијих човекових компромиса са самим собом. У њему он изводи и забавља друге, прави се важан и забавља себе, а опет – оно је један од најмоћнијих инструмената за истраживање и покушај да схвати самог себе, свет у којем живи, и своје место у том свету“ (Харвуд, 1998: 15).

Осим овог објашњења/дефиниције, мишљења смо, не треба тражити више, јер театар не може да промени свет (Сартр, 2004: 316), нити да утиче на битне цивилизацијске догађаје, али је „најизразитији

јер оне подстичу машту, развијају осећај „игривости“, способност концентрације, доприносе ослобађању енергије и уклањању спутаности и затворености, а пре свега стварају свест о потреби дисциплине у игри, осећај за колективитет и упућују ка физичком и унутрашњем ослобађању у оквиру унапред договорених правила (Рапајић, 1997: 188).

³ У Србији се креативна драма користи независно или као комплементарни приступ већ тридесет пет година, као „драмска активност где деца под руководством педагога или водитеља стварају сцене или представе и приказују их са текстом или радњом која се импровизује“ (Мађарев, 2009: 23). Као пример креативне драме и позоришта наводимо „Шкозориште“ Љубице Бељански-Ристић. Више видети у Мађарев, 2009.

Године 2007. покренут је пројекат Школско Форум позориште за школу без насиља, који је реализовао Центар за драму у едукацији и уметности из Београда, уз подршку УНИЦЕФ-а. Многи наставници из Србије прошли су кроз ову едукацију да би касније наставили да раде у својим школама и оспособили ученике за тзв. вршњачку едукацију.

⁴ На територији данашње Србије прво је настало школско позориште под руководством Емануила Козачинског у Сремским Карловцима 1734. године, а тек касније настају аматерска и професионална позоришта.

друштвени феномен“ (Глишић, 1964: 143) и његова је улога посве другачија (*револуције у развоју театра није било*), те је он као појава податан за едукацију деце и школски систем.⁵

Даље, позориште је несумњиво колективни чин, јер кроз призму три основна виђења – писац, редитељ, глумац – прелама се, врти, дефинише, растаче, и на крају, кроз особени и обичним људима тешко објашњиви процес стварања сједињује јединствен чин – представа. „Позориште је, дакле, тренутни склад између писца, глумца и гледаоца“ (Глишић, 1964: 143) и таква „операција“ дефинитивно је блиско повезана са конвенционалним, још увек најмасовнијим, начином образовања код нас, али и у Европи, те позориште као такво, према нашем мишљењу, припада корпусу, барем могућих, образовних елемената и могућности.

Али, и поред тога што драмског текста, а посебно практичног делања (и поред низа плановима предвиђених приредби и програма који подразумевају уметничко изражавање ученика), нема довољно у школи, а и поред неспорне књижевне вредности и важности драмских дела, образовна улога позоришта битна је јер оно допринси: заједничком раду; развоју стваралачких способности; развијању маште; са знајном и емотивном богађењу; поштовању другачијег мишљења, ставова, начина рада; припреми за јавно деловање/наступање; стварању критичке и самокритичке личности; подстицању интересовања за истраживање; помоћи у професионалном опредељењу; креирању слободног времена; развијању могућности да се претходно стечена знања употребе на нов и оригинални начин; дугорочном улагању у општи образовни ниво – ученици су будућа едукована публика/одушевљени читаоци драмских дела или стручних написа о театру/ постају независни критички корпус.

Недвосмислено је, дакле, да разлози за стављање везника између школе и позоришта има вишеструку оправданост.

Није, у коначном, ни занемерљиво велико интересовање – радост и задовољство – ученика (али и предавача и родитеља) када у школи, у оквиру неког предмета⁶ или, пак, као редовна секција, постоји театарска група.

2. Едукативни елементи приликом избора текста и током рада на припреми представе

Улазимо, дакле, кроз давно отворена врата – театра у школи, превасходно како бисмо наметнули, управо школи веома битне, еле-

⁵ О историји позоришта видети у Глишић, 1964.

⁶ Секција Енглеског језика у Гимназији „Душан Васиљев“ у Кикинди.

менте едукације, важне за ученике и наставнике, али кроз јединствену креативност какву захтева мултидисциплинарни процес нужен да би се „догодило позориште“, то јест постављање и континуирано извођење позоришне представе.

Неке циљеве које можемо постићи радом у школској драмској групи или секцији, већ смо навели, али уважавајући бројност треба издвојити неколико који су директно вазани за едукативни елемент овог курса, односно рада у оквиру трупе.

Прво, социјализација ученика кроз уметнички колективни чин што се подразумева када је реч о позоришту, изузетно је наглашена, али не доводи у питање индивидуалност.

Друго, рад „за столом“ или на сцени подразумева високи степен концентрације, претпоставља константност на пробама и активан ангажман свих актера.

Треће, дисциплина у комплексним процесима и у групи је неопходна, а њен продукт је заједничко промишљање о ономе што се покушава „поставити на сцену“. Припремати представу, осим самосталног креативног делања, учи нас да вреднујемо однос према другима (у глумачком смислу – однос према партнеру и публици), да учествујемо у дијалогу и прихватамо конструктивно туђе мишљење.

Свакако елементи едукације садржани су, и видљиви, кроз повезивање предмета, јер позориште повезује, на пример, књижевност и историја, од значаја је за наставу на страним језицима, а посебно би требало инсистирати, у другој фази рада, на повезивању са предметом Физичка култура.

„Културна представа“ (Турнер, 1989: 21) настаје из искуства, као колективни чин, дакле у процесу заједничког рада дефинисане групе, која има своје чланове, утврђена правила понашања, конкретне задатке, свог лидера, јер „наставник драмски педагог би у блиској комуникацији са члановима студија постао њихов старији друг, који би их у виду „вође“ подстицао прво на опуштање, отварање и спонтаност, а затим би их, разним креативним подстицајима, уводио у стваралачко мишљење као и у исказивање њиховог сопственог стваралаштва и то кроз смишљене занимљиве игре“ (Бошкан-Танурџић, 2001: 9).

Само у књижевном смислу, корисно је додати нешто у прилог одређеној лектури (мада одабрано дело може бити и из те области), посебно ако се води рачуна о актуелности тренутка у којем живимо и у којем позоришни комад настаје.

3. Избор текста

Избор текста је први и најважнији посао у настајању представе, јер „порекло драмске уметности садржано је у тексту“ (Крчмар, 2008: 471). Свесни, како то наводи Анри Гуије, „великог броја уметности које учествују у представи, и ма колико био значај одговарајуће улоге сваке од њих, текст, макар био само изговор и повод (le pretehte), остаје средиште из кога све полази и у коме се све завршава“ (Гуије [Guije], 2004: 259).

У нашем случају текст је важан, јер мора да задовољи специфичности које подразумева рад са децом и омладином, а то је његов едукативни карактер, те простор за креативно остварење младих, често почетника, актера.

Код искуسنх театарских посленика – редитеља постоји старо правило које каже: „не ради Хамлета у позоришту у којем немаш Хамлета“. И то би могла бити основна сугестија сваком ко се упушта и креће у посао постављања комада, али ипак, није тако. Наиме, позориште је, процес, па се и на очито искуствено проверену и доказану опаску, у нашем мњењу и ставу може храбро одговорити: „ако Хамлета нема, зашто га не бисмо пронашли“.

Шта то значи?

Драмска група, која под руковођењем наставника ради на припреми и извођењу приредби, требало би да пређе на континуирани и систематски рад, који би се обављао од почетка па до краја школске године (Бокшан-Танурџић, 2001: 9).

Важност проналажења адекватног текста, у продукцији школске или омладинске трупе, вишеструко је значајна: прво, то је, могући и препоручљиви, почетак заједничког рада, кроз предлагање текста (који је у лектири или га на други начин познају – гледали представу), заједничко, јавно читање, драматуршку припрему; друго, фокусирање проблема о којем жели да се направи представа, проговорити о њима, критички се изразити; треће, показати спремност и дефинисати начине суочавања са фокусираним и третираним проблемом, те нагласити и јасно истаћи поуке које се из тог сукоба могу „извући“.

Оно што није добро чинити (ако се уважи претходно до тога неће ни доћи) јесте наметање одређеног текста, без обзира на његове књижевне домете и вредности, па и у односу на квалитативно позиционирање у актуелном тренутку. Можемо да нагласимо да ни један текст није сам по себи застарео, изван моде или изван временског контекста, јер интерпретација – глумачка и редитељска – одређују ниво актуелности. Ни један текст није толико модеран и актуелан, да се

кроз њега константно и тачно прелама свакодневни живот, а „маштом, интелектуалним моћима, емоцијом, уобличавањем, изразом, – једном речју, даром, који за нас остаје тајна – глума дочарава сасвим новим креативним трептајима и допуњује и исказује све оно што у драми није могло бити садржано“ (Глишић, 1964: 137).

Основна питања на која би требало одговорити у овој фази су: зашто одређени текст, шта желимо њим да саопштимо, на који проблем треба указати и које су могуће алтернативе.

У случајевима школског театра мора се без дилеме успоставити јасна релација у односу према теми драме, као и наспрам временског оквира у којем се одиграва радња. То је најосетљивије питање, јер млади људи који су укључени у пројекат, живе у другачијем окружењу, наравно не значи да се надградњом – осавремењавањем и редитељским читањем – не може све то превазићи, али дефинитивно то мора бити јасно свима.

Како?

Анализа дела је први креативни поступак приликом избора дела, јер „анализирајући текст, помажемо се рациом, просуђујемо, откривамо многа текстуална значења, али нас машта подстиче да читамо између редова и оно што није написано, што се обично назива подтекст, претекст“ (Марковић, 2002: 123). Анализу дела започиње редитељ, својом експликацијом, то јест трасирајући смер у којем жели да иде поставка⁷ – ведро/весело, реалистичко/симболичко, озбиљно, проблемски, актуелно⁸ Посао редитеља је да анализира дело и да га представи позоришној трупи.

Тема дела је јасно (тако би морало бити) наглашена у тексту, али ако је он комплексније фабуле, са више тема, испреплетаних или фрагментарно структурираних, свакако је теже одредити се, па тада треба прибећи најснажнијем опису садржаја драме⁹

⁷ „Под класичном поставком подразумевамо онај процес рада који почиње избором текста а завршава се његовом редитељском поставком на сцену“ (Миљивојевић Мађарев, 2012: 51).

⁸ Да ли је лакомност или превртљивост ликова у *Родолупцима* Јована Стерије Поповића или похлепа и лажљивост Нушићевих јунака из комада *Ожалошћена породица* у дослуху са данашњим временом, неким догађајима који су део наше свакодневнице или људима које познајемо...?!

⁹ У комаду *Вук и јарићи* тема је отмица јарића, а у комаду *Ромео и Јулија* спутана љубав због прерасуда...

„Ако бисмо нпр. тему трагедије Хамлет одредили као потрагу за истином (у овој трагедији има много тема, али нас, рецимо, занима баш ова, због лика самог Хамлета и због тога што се нама и нашој групи чини да у савременом свету врло често имамо проблем да утврдимо шта је истина), онда су кључне сцене за ову

Уметничко дело увек изражава неку идеју. *Идеја дела* је смисао дела, дакле оно што аутор мисли и делом казује, као оригинални стваралац.

Идеја представе не мора да буде истоветна са идејом дела и то је основни мотив у редитељској разради ауторовог предлошка. Посебно је то јасно, и корисно, у случају када је дело, одличних особина, а ипак неусклађено са савременим тенденцијама (Бокшан-Танурџић, 2001: 115). Тај поступак, ипак, не сме бити супротан изворном смислу дела, а поготово не сме да наруши квалитет дела.

Карактеристике ликова или особине својствене само датом лику, које се се „утврђују“ праћењем и промишљањем наведених поступака, његовим односом према околини, као и према индиректно или директно дејствујућим партнерима тог лика. То је уобичајени пут, али постоје и другачији методи трагања за карактером (Пашовић, 1984: 73). Посебно се сугерише нијансирање лика, то јест слојевито постављање карактера издвајањем низа/групе карактерних особина које се допуњују. Добро је издвојити и неки контрастни ниво, особину која је дијаметрална на утврђени карактер лика (Пашовић, 1984: 73).

Задатак редитеља је да константно и јасно дефинише и објашњава карактере ликова, јер ученик/глумац да би усвојио дефинисане одлике карактера мора да има јасну слику, то јест одлике, јер „свакој улози он (глумац – прим. М. Л.) даје своју сопствену стваралачку вредност“ (Глишић, 1964: 139). То је посебно важно младим глумцима – аматерима или онима који тек ступају на професионалну сцену.

Односи међу ликовима су оно што чини представу, јер нема драме без релације, сукоба, и то не само у нивоу ликова, него њиховим посредством у равни односа уметност–стварност.

Сви ови аспекти трагања за текстом и драматуршко-редитељског дискурса према одређеном књижевном „материјалу“, у функцији су припреме представе али су и заједничка опредељења. У трагању за погодним текстом будуће представе важна ствар је колективност. И ту је, одмах треба рећи, школски театар у доброј предности, у односу на репертоарско позориште, где текст „доноси“ редитељи или га, у другом случају, управа предвиђа или, чак, наручује од одређеног писца, конципирајући будући репертоар. У случају настанка представе у школском театру „фактор времена“ је савезник, и он омогућава да се

тему: сусрет Хамлета са Духом, сцена прислушкивања када Полоније и Клаудије подмећу Офелију да би проверили Хамлетово наводно лудило, сцена 'мишоловке' када се Клаудије гледајући позоришну представу открије, сцена на гробљу где се Хамлет, који тражи истину, сусретне са релативношћу живота и Офелијиним смрћу и наравно коначни обрачун на крају комада.“ (Миливојевић Мађарев, 2012: 52).

кроз процес континуираног и стрпљивог рада, кроз трагања – читања, сегментарних интерпретација, реакцију актера и „слушалаца“ – пронађе адекватни текст.

Уметничко трагање, само по себи, не трпи препоруке, нити савете, а ретко се ослања и на туђа искуства, па ни остварене домете, те је сходно томе задовољство коначно досегнутог чина велико, али ако се ипак може трасирати правац трагања, онда је су то класична дела стране и домаће драмске баштине. У нашем случају може се посегнути и за корпусом дела новије српске драмске литературе. Уз напомену, да тематска усредсређеност на савремене приче из урбаног миљеа, са младим људима као јунацима – и фокусом на дилеме, емотивне кризе и осујећена маштања младих, затечених у пепелу старих идеолошких утопија, у урбаној утопији, а незадовољних неизвесним благодетима потрошачког друштва, транзицијског раја – има проблем у, намерно одабраној и једино могућој, дијалогској фактури, то јест у огољености и оскудном језику, пуном жаргона и псовки.

4. Редитељ посредник или истраживач

Ако је питање из поднасловa већ постављено, сугестија је да га онда не треба третирати као кључну дилему, јер и поред чињенице да постоје аутори, па и одређени круг љубитеља театра, који не воле да се много одузима и, посебно, додаје тексту – литерарном предлошку, чињеница је да редитељски посао представља потрагу за скривеним значењима и подтекстом. Задатак редитеља је да транспонује и уметнички надгради текст за који се определио, при томе да не изневери предлогач и, посебно, да не тражи оно чега нема у тексту. То није нимало лако, и свакако, веома је изазовно за редитеља. Добра режија, дакле, у основи подразумева преношења духа драмског комада на сцену користећи моћ и средства свог особеног сценског изражавања. Дакле, аутономност редитељског дела је недвосмислена. Редитељ је творац целине, и ту је корисно цитирати Љубишу Ристића, једног од најзначајнијих редитеља у некадашњој Југославији у другој половини 20 века, који је одговарајући на питање у једној стручној анкети рекао да: „редитељ припада оном свету који и даље покушава да склопи било какву целину“.

У оквиру „светог тројства“ одговорног за настанак неке представе, редитељ и јесте апострофиран као најодговорнији апостол, што и произилази из вековне „борбе“ да се редитељска замисао устоличи као свеобухватна и разрађена. Седећи за својим столом у гледалишту, током проба, редитељ је преузео на себе улогу веома сензибилног гледаоца, чак шта више резонатора глумачке игре, који

рагује на недоследност (контра редитељско замишљеном) у игри, на сваки погрешан покрет или тон, објашњава глумцу разлоге свог незадовољства, и упућује га на друге и боље могућности решавања одређеног задатка и ненаметљиво га води до жељеног резултата (Сенкер, 1984: 126). Сва је дакле истина, када се погледа данашњи театар да је на „сцени“ повратак „меинингенског принципа“ којем је тетараски крајњи циљ „тачна и потпуна материјализација редитељске идеје“, друга страна медаље је захтев да редитељ преузме на себе одговорност за све будуће (тактичке и стратегијске) промашаје. Ако је то тако онда је то захтев, и он је логичан, да се редитељу без предрасуда и калкулација препусти слобода у вредновању, па тако и одабиру сарадника.

Мишљења смо да је позориште најсветлији одраз колективности, без обзира на веома уважени став Николаја Јеврејина, који тврди да „све на овом нашем свету, од детињства до смрти полази, од строге послушности диктатури, неког невидљивог диктатора“. Редитељ је дакле „корективни фактор“, али он нема особине владара – бога, јер он не може надвладати Шопенхауеров принцип „ex nihilo nihil fit“¹⁰, нити је без глумаца у могућности да спроведе и прикаже најоригиналнију уметничку идеју.

Све у свему, није лоше напоменути такве ставове, тим пре што су то и биле карактеристике једног периода у театарској историји, и што се такве редитељске тежње, враћају с времена на време.

Наш задатак је да се усредсредимо, сходно и циљу који имамо, на постављање представе у школским позориштима, да се позабавимо колективном акцијом избора текста, његове драматуршке обраде и избора актера који ће тумачити улоге. У овом случају све је на страни процеса кроз који се остварује циљ – представа. Тешко је наравно и помислити да у школском позоришту – према много чему специфичном – има таквих редитељских ауторитета који могу у потпуности да заокруже процес и све дефинишу.

Због тога, када се дође до редитељске персоне, треба ставити цртицу и вратити се на почетак, на игру, кроз коју се спроводи виши ниво едукације. Јасно је да то може бити осетљиво питање, али без тога је читав овај процес обесмишљен, а све наведене корисности доведене у питање.

5. Подела улога

Подела улога у школском позоришту, дефинитивно је процес „трагања за Хамлетом“. Ова теза на најдрастичнији начин ако не по-

¹⁰ Ни из чега не постаје ништа.

бија онда доводи у питање распрострањену тезу да се редитељ приликом поделе улога руководи сродношћу глумца са ликом који треба да тумачи, јер „сродност или заједничке особине могу да се крећу од латентних, па до изражених, или у карактерним особинама, или у начину понашања, или пак у физичкој сличности“ (Бокшан-Танурџић, 2001: 118).

Консултујући, и верујући у њих, бројна искуства наших и иностраних редитеља дефинитивно смо уверени, да тзв. „прва лопта“, односно одабир глумца према сличности ликовима не може бити права подела.

Мирослав Беловић, велики српски редитељ, али и позоришни педагог и врхунски интелектуалац, упозоравао је још средином осамдесетих да је „пад многих позоришта, код нас, условљен падом глумачких подела“, јер како је тврдио Беловић, „од поделе је лако направити берзу, политикантско поприште, каријеристичку битку“.

Иза нас је време униформности и фахова – првог љубавника, драмске хероине, субрете, комичара, трагичне мајке – а на „сцени“ је доба интелектуализма у театру, смисла за трансформацију, спремности на импровизацију и константно почињање од почетка.

Подела улога је, дакле, дубоко стваралачко питање, јер не постоји утврђени рецепт, те је најбоље да аутор представе – редитељ пронађе свој пут, свој прилаз проблему.

И искуства су ту различита.

Беловић препоручује да се пре почетка проба „мало“ импровизује са глумцима на тему одабраног комада. „Путем импровизација извршите глумачку поделу“ (Беловић, 1986: 70), јер кроз низ вежби млади глумци имају могућност да открију своје особине које их препоручују за одређену улогу.¹¹ Добра је и помена вредна ситуација са поделом коју наводи Харис Пашовић, описујући рад на представи према тексту Луиса Буњуела *Хамлет*, који има драматургију сна и све елементе надреализма. Питања која су тада постављали, покушавајући да разреше древну дилему и пронађу „кључ“ представе, била су: „шта ће нама Хамлет данас?, колико је Хамлета у нама?, каква је наша Данска?“ (Пашовић, 1986: 74). За Владимира Милчина, македонског редитеља, чин поделе улога није занатски него је то чин

¹¹ Радећи као драматург приликом припремања представе *О насиљу* (према *Титу Андронику* – Вилијама Шекспира), у Народном позоришту Кикинди, редитеља Анђелке Николић, уверили смо се у значај вежби за одређивање лика, али је кроз индивидуалне и колективне вежбе припремљена ефектна сцена – Чудна шума – у којој глумци играју дрвеће, жбуње и природне препреке у шуми, где се одвија краљевски лов и догађа криво убиство...

окупљања духовне енергије креативних индивидуа, који би да на сцени формулишу свој став према свету (Милчин, 1986: 104).

Милан Мађарев заступа став о развијању идеје кроз креативни покрет, јер је такво изражавање значајно „за развијање поетских и сценских материјала и често помаже младима у превазилажењу инхибиција које носи њихов узраст, али и које ствара наша култура која занемарује физичку комуникацију и експресивност“ (Мађарев, 2012: 40).

Занимљиво је завирити и „иза кулиса“ и видети како глумац доживљава тај осетљиви посао поделе улога. У врло сложенем, али лепом и мудрому тексту о подели улога, насловљеном *Ко упре прст*, Милош Жутић, бард српског театра, кроз причу о фрази „лук и вода“, која означава једноставну радњу или замисао, говори о комплексној улози глумца, затеченог поделом, а обавезног према себи и публици (Жутић, 1986: 100).

Ово су конкретни докази, и сугестије за практични део рада у овом сегменту припремања представе, али на темељу ових, испробаних, искустава познатих театарских стваралаца, могуће је пронаћи и властите методе у разоткривању личности младих глумаца и дефинисању њихових могућности за интерпретацију одређеног лика у представи.

Импровизовати на задату тему, забављати се имитацијама, које могу касније послужити за креацију лика, одржавати појединачне пробе, читати, разговарати, чак и писати карактеристике лика, то је могуће док се још ради „за столом“, и на тај начин утврдити да ли глумац поседује неизоставне елементе за један одређени лик. Времена има, оно је, како смо рекли савезник нашег театра, па га у пуној мери треба и користити.

Још једну ствар желимо да нагласимо и препоручимо као важну могућност у постављању представе, а у контексту сегмента поделе улога, а то су алтернатије. И док се у нашем сценском животу, алтернатије као обавезне уводе у оперски или балетски ансамбл одређене представе, у позоришту то често делује као казна. „Алтернатије су помогле многим глумцима да открију своје право лице на сцени, многострукоост свог дара и способност да разреше и најтеже задатке“ (Беловић, 1986: 68). У контексту рада у школском позоришту алтернатија може бити занимљива и као креативно надметање, али и као модел проширења трупе и продужетка „живота“ представе. Два глумца која тумаче исти лик у алтернатији, трудиће се, не да опонашају један другог, него да у својој игри додају особеност која их разликује, да дају више и мотивишу остале. Мањи ликови који

су у алтернацији добијају одређени шарм и не доводе у питање пробу и представу школског театра у случају других обавеза глумаца, болести или незадовољства. Век представе дефинитивно се продужује, јер одређени део публике долази у театар због одређеног глумаца, па је самим тим и потенцијално више публике.

У школском позоришту као и у алтернативном, може да се примени и принцип мултипликације ликова који омогућава да једну или више улога могу да играју по двоје, троје глумаца, при чему се одговорност за тумачење ликова равномерно распоређује. Ова метода има предност, јер је цео ансамбл стално присутан и мотивација је на високом нивоу.

Уважити све напоменуто, и креативно надоградити властитом инвенцијом или искуством, процес поделе улога, претворићемо га збиља у „потрагу за Хамлетом“, а то и јесте разлог упуштања у ову авантуру.

Представа је, дакле, процес, а не циљ.

6. Закључна разматрања

На завршетку овог текста и на крају, верујемо екстремно важних, сегмената припремања представе, кратко треба подсетити на кључне нивое које морамо да савладамо пре изласка на сцену. То су стваралачка стрпљивост и континуирани колективни приступ при избору текста будуће представе, затим опредељење за креативну активност кроз бројне поступке/експерименте у заједничком раду, а не редитељској искључивости, те инсистирање на истраживању у правцу разрешења улога како би се пронашли адекватни глумци за поједине ликове.

Само оваквим начином рада поставља се добар темељ на којем ће бити надограђено оно што ће се касније догодити на сцени, али и потврдити шта је оно квалитативно у едукативном смислу што доприноси школском систему, којем добро дође мало свежег уметничког ваздуха.

ЛИТЕРАТУРА

- Беловић, М. (1986). „Дијалог о подели улога“. *Сцена: часопис за позоришну уметност*. Нови Сад, год. 22, бр. 4.
- Бошкан-Танурџић, З. (2001). *Од игре до позорнице*. Београд: Креативни центар.
- Глишић, Б. (1964). *Позориште. Историјски увод у проучавање сценске уметности*. Београд: Завод за издавање уџбеника.

- Гуије, А. (2004). „Позоришно дело данас“, у: *Филозофија позоришта*, приређивач Радослав Лазивић. Београд: Фото Футура и аутор.
- Жутић, М. (1986). „Ко упре прст“. *Сцена: часопис за позоришну уметност*. Нови Сад, год. 22, бр. 6.
- Језеркић, В., Јованов, С. (2006). *Предсмртна младост. Антологија најновије српске драме (1995-2005)*. Нови Сад: Стеријино позорје.
- Кајоа, Р. (1979). *Игре и људи*. Београд: Полит.
- Крајановић, С., Јовановић, Б., Богићевић, Д. (2009). „Дечја представа – процес, а не циљ“. *Педагошка стварност: часопис за школска и културно-просветна питања*, год. 55, бр. 5-6: 601-606.
- Крчмар, В. (2008). „Позоришна уметност“, у: Оливера Радуловић (ур.) *Тумачења књижевног дела и методика наставе*, први део. Нови Сад: Филозофски факултет, Одсек за српску и компаративну књижевност, Orpheus: 471-485.
- Лазивић, Р. (2004). *Филозофија позоришта*. Београд: Фото Футура и аутор.
- Мађарев, М. (2009). *Креативна драма у „Шкозоришту“*. Земун: Мост арт.
- Мађарев, М. (2012). „Због чега је медиј покрета важан за креативни процес?, у: *Водич кроз креативни драмски процес*. Београд: Базаарт: 39-43.
- Марковић, М. (2002). *Глас глумца*. Београд: Клио.
- Миливојевић Мађарев, М. (2012). „Због чега драмско дело преиспитујемо кроз креативни процес“, у: *Водич кроз креативни драмски процес*. Београд: Базаарт: 51-54.
- Мисаиловић, М. (1991). *Дете и позоришна уметност*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Млађеновић, М. (2009). *Одлике драмске бајке*. Нови Сад: Стеријино позорје, Позоришни музеј Војводине.
- Милчин, В. (1986). „У недостатку мудрости, аспекти личног искуства“. *Сцена: часопис за позоришну уметност*. Нови Сад, год. 22, бр. 6.
- Пашовић, Х. (1986). „Именик будуће страсти“. *Сцена: часопис за позоришну уметност*. Нови Сад, год. 22, бр. 4.
- Рапајић, С. (1997). „Дечја игра – зачетак драмске игре“, у: *Зборник радова факултета драмских уметности*. Београд: Факултет драмских уметности, Институт за позориште, филм, радио, и телевизију, год. I, број 1: 187-195.
- Савић, Ј. (1996). *Драма и позорница*. Нови Сад: Позоришни музеј Војводине.
- Сартр, Ж. П. (2004). „Мит и стварност театра“, у: *Филозофија позоришта*, приређивач Радослав Лазивић. Београд: Фото Футура и аутор.
- Сенкер, Б. (1984). *Редитељско казалиште*. Загреб: Цекаде.
- Станиславски, К. С. (2005). *Позоришна етика*. Београд: Медијска књижара – Круг.
- Турнер, В. (1989). *Од ритуала до театра*, превела с енглеског Гордана Слабинац. Загреб: „Аугуст Цесарец“.
- Харвуд, Р. (1998). *Историја позоришта*. Београд: Клио.
- Црнобори, М. (1991). *Свијет глуме*. Нови Сад: Стеријино позорје. Библиотека: Драматуршки списи.

Miloš Latinović

THEATER IN SCHOOL: EDUCATION AND CREATION

Summary

The topic *Theater and school; text selection, dramaturgical interventions and casting*, is a theoretical attempt focused on preparing and training teachers for performing several very important phases of preparing a theatrical performance with school children. The description of the activities and the steps taken in this process, preparation of the creative activities, as well as other people's experiences applicable in certain work methods, all imply the comprehensiveness of theatrical creation and its educational elements which can help improve the educational process. The basic motive is to put the work done in a theatre troop into the function of the school system which is, regardless of all the innovations and new technologies, still functioning at the level of authority. Work with a theatre troop affects a child's conscience and the shaping of his/her ethical and esthetical being. Also, the prism of working with a theatrical troop reflects multidisciplinary, i.e. correlation of subjects, from literature and history to physical education. One of the most important aspects of this method is the insistence on the work continuum, i.e. the process itself which is defined as a unique artistic search and thus made equal to the preparations and actions performed in professional theatre.

Key words: school yard, educating children and teachers, group activity, process, artistic search.

ПРИПРЕМА НАСТАВНИКА ЗА НАСТАВНИ ЧАС НАРОДНА ТРАДИЦИЈА (ЕЛАБОРАТ)

САЖЕТАК: Ученицима се пружа могућност да се упознају са основним начелима и принципима становања и живљења у прошлости и садашњости (некад и сад), да пореде начин живота у сеоском домаћинству са актуелним окружењем, да уочавају разлике између сеоског и грађанског идентитета, уз разумевање и подстицање схватања да је различитост култура темељ богатства света, што отвара пут ка друштву знања и компетенцијама, где посебан значај и улога припада наставној пракси.

Сазнавање о себи кроз међусобно повезивање и сарадњу са другима утемељено је на интеракционој теорији психичког развоја, по којој је социјална интеракција основни конструктивни чинилац развоја ученика и представља подстицај за даљи развој њиховог социјалног сазнања.

Откривајући узроке промена, остварујући продукт рада тимски, прилагођавајући своја мишљења групи ради изналажења заједничког решења, ученици кроз међусобно повезивање и сарадњу, креативно и стваралачки откривају свет око себе, што резултира заинтересованошћу и отворености према разликама – другима и другачијим од себе.

Акцент је на компаративној методи, искуственом учењу као битној методичкој одредници образовно-васпитног рада, тј. уобличавању и поимању личних, аутентичних доживљаја које су ученици на сеоском домаћинству (салашу) стекли кроз размену ставова у групи.

Увиђајући значај непрестаног усавршавања наставне праксе, рад представља интеграцију теорије и праксе, инспирацију нових претпоставки за унапређивање наставе и даљи развој дидактичке теорије, могућност преиспитивања теоријских знања у конкретном педагошком простору за учење.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: настава, народна традиција, ученик, наставник, образовање.

Увод

Изборни наставни предмет Народна традиција, као млада дисциплина која поставља ученика у субјекатску позицију учења и сазнавања, трагања и откривања, осавремењује организацију наставе и започиње своју статусну борбу међу предметима у основној школи. Та борба се испољава у трагању за парадигмом која би народној тра-

* slobodanbalac@gmail.com

дицији омогућила да образује референтне оквире својих теорија и истраживања у наставном процесу школе.

Да бисмо ученицима приближили стваралаштво народа, потребно је издвојити претходно одабране традицијске појаве, које би се изучавале у основној школи, кроз одговарајућу наставу. Стварајући услове који би у настави омогућили ученицима развој научног приступа знању и мишљењу из ове области, обезбедили бисмо ефикасно усвајање знања из предмета Народна традиција. На такав начин би ученици, суочени са сложеном аудитивном, односно музичком конфигурацијом фолклорних података, кроз непосредно упознавање материјалне и духовне културе, били укључени у активности ревитализације народног стваралаштва.

Кроз припрему наставника за наставни час за предмет Народна традиција, васпитање и учење остварује се у социјалном и културном окружењу, у повезаности са реалним животним околностима ученицима се нуди могућност приказа етно-окружења, и то кроз оживљавање „духа старина. С тим у вези, амбијентални приступ у изучавању предмета Народна традиција у основној школи од великог је значаја и слободно можемо рећи, пресудни фактор у подизању свести и откривању личног културног идентитета ученика.

Концептуално гледано, изучавање наставног предмета Народна традиција, условљено је одабиром наставних метода и техника које се односе на пренос информација усмерених на ученике, интерактивно и искуствено уз комбинацију сарадничког учења, групне расправе, индивидуалног истраживања и групних пројеката, а све са циљем израде елабората, тј. припреме наставника за наставни час. Елаборат је покушај указивања на смернице наставницима и на могућу оријентацију у ком правцу наставни предмет Народна традиција треба да афирмише и интерпретира садржаје и могућности у процесу едукације ученика.

1. Наставни предмет: Народна традиција

2. Разред и одељење: II 6

3. Наставна јединица: Сеоско домаћинство некад и сад

4. Тип наставног часа: Понављање

5. Садржај рада: Мотивисани да размишљају о могућностима живота и рада битно другачијег од оног на који су навикли, подстакнути на креативнију прераду наслеђа и на динамичнију пролиферацију те прераде са актуелним окружењем, приступамо обнављању раније стеченог знања и искуства са салаша. Да би ученици разумели и идентификовали се са свим оним што су видели и доживели на салашу, приступамо плански постављању питања која чине увод у опе-

рационализацију садржаја рада на тему *Сеоска кућа*, користећи све предности компаративног метода (некад и сад). Питања која следе чине делове градива које ћемо са ученицима понављати, вежбати и систематизовати:

- „Шта чини сеоско домаћинство (некад и сад)“?
- „Од ког материјала су људи правили куће (некад и сад)“?
- „Шта се све налази у кући (некад и сад)“?
- „Шта се све налази у дворишту (некад и сад)“?
- „Који су то помоћни објекти и чему служе (некад и сад)“?
- „Којим пословима се баве домаћини (некад и сад)“?

Да би ученичка знања била трајнија, ученици се према сопственим афинитетима опредељују за постављена питања, формирајући шест група. Ученици тимски приступају учењу, примени наученог и саопштавању изученог, инсистирајући на запамћивању и усвајању битних чињеница везаних за сеоско домаћинство.

6. Задаци наставног часа: Усвајање елементарних знања о народном стваралаштву; непосредно увођење ученика у сеоско домаћинство и упознавање са свим што чини сеоско домаћинство: сеоска кућа, у кући и око ње, помоћни објекти, сеоско двориште, послови домаћина и укућана на сеоском домаћинству, препознавање разлике између настањеног и ненастањеног простора.

а) Образовни задаци: усвајање знања о традицији уопште и о разлици између фолклорног и актуелног окружења и његовог утицаја на индивидуално и групно понашање; стицање одговарајућих вештина повезаних са животом и радом у етно окружењу и мултикултуралном друштву; упознавање народне архитектуре и типова кућа; изучавање и схватање живота на селу.

б) Функционални задаци: развој мисаоних операција класификације, компарације, анализе и синтезе код ученика; оспособљавање ученика у сврху неговања и очувања своје етничке културе; формирање ученичких компетенција у одговарајућим животним условима културног плурализма; усавршавање и осмишљавање будућих корака који ће ученике водити идентификацији интересовања за наставни предмет Народно стваралаштво.

в) Васпитни задаци: подстицање ученика на развој стваралаштва и комуникацију са представницима других и другачијих култура – традиција; усмеравање ученика на изучавање и истраживање народног стваралаштва у учионици и другим контекстима учења; омогућавање интеркултурализму да оствари интеракцију међу припадницима различитих традиција (култура) како би се васпитање и образовање уче-

ника значајније остварило преко модела културне комуникације; формирање код ученика уверења, ставова у настави који обухватају традиционално стваралаштво; утицање на свест ученика, на њихове емоције и понашање у складу са општеприхваћеним друштвеним нормама.

7. Облици наставног рада: фронтални, групни, индивидуални

а) Фронтални: истовремени рад свих ученика упоредо са наставниковим указивањем на одређену ситуацију (посета сеоском домаћинству), који се изводи организовано од стране наставника према својој раније утврђеној методској концепцији у сврху увођења ученика у одређен радни поступак и истовремено (наставник) сугерише шаблон који омогућава испољавање стваралачких активности.

б) Групни: дељење ученика (према спонтаном испољавању ученика) на мање јединице за организацију наставе методом васпитно-образовног рада у предмету Народна традиција.

в) Индивидуални: самостална делатност ученика (појединца) у одељењу, свдећи помоћ наставника на најмању меру у настојању да се ученици (упознавајући културу становања и живљења), што више осамостале и да постављају питања само у изузетним случајевима.

8. Наставне методе

а) Вербална метода: усмене речи (монолог, дијалог), усмено излагање у виду предавања, причања, описивања и објашњавања узрочне повезаности међу одређеним појавама и феноменима на сеоском домаћинству који ће обезбедити дубље и свестраније усвајање знања. Дијалог, међусобни усмени разговор наставника и ученика о свакодневном животу у сеоској кући (салашу).

б) Демонстративно-илустративна метода: очигледно показивање предмета, појава и стања која се огледају у динамичном смењивању делова или етапа које се сједињују у приказу традиционалног сеоског живота; непосредно повезивање с илустративним материјалом у целину (цртежи, апликације, слике, илустрације), што обезбеђује ефикасну дидактичку поступност преко симбола ка апстракцијама и „копирање стварности“ у облику предмета и процеса у сеоском домаћинству.

в) Активна метода учења: непосредан контакт са материјалном и нематеријалном традиционалном културом као и ефикасно проучавање промена духовног карактера. Ученици самостално уочавају појаве и промене, свестрано посматрају њихов ток и из својих посматрања изводе закључке и доносе ставове, уз помоћ различитих техника: цртања, писања, игре, моделовања, демонстрације, илустрације, стваралачке презентације.

9. Наставна средства

а) Наставно-радна средства: уџбеник, школска табла, радна свеска, модели (фигуративни и функционални). Употребни предмети и помагала: маказе, пластелин, жица, вуница, лепак, бојице, гранчице, канап.

б) Демонстрациона и визуелна средства: слике, цртежи, илустрације.

в) Аудитивна средства: говор наставника, слушање традиционалне музике – свирка на двојницама.

г) Аудио-визуелна средства: тонски наставни филм који у свом садржају третира фолклорну и етномузиколошку грађу чији је циљ упознавање ученика са различитим облицима становања и приказ свакодневног живота породице на сеоском домаћинству (салашу).

д) Помоћна техничка опрема: статив, пројекциони апарат, пројекционо платно, носач звука (ЦД).

10. Наставни објекат: медијатека (слика бр. 1).



Слика бр. 1 Медијатека

11. Корелација

Садржаји часа усаглашени су са следећим наставним предметима:

Српски језик – богаћење и развој говорне културе;

Музичка култура – слушање музике;

Ликовна култура – конструисање помоћних објеката: макета куће, амбара, бојење;

Свет око нас – прошлост мога краја, оријентација у времену;

Грађанско васпитање – развој толеранције, ненасилне комуникације, уважавање различитости.

12. Претходна припрема ученика

Сходно Годишњем програму рада и Плану извођења излета и екскурзија, ученике унапред припремамо и упознајемо са активно-стима везаним за посету сеоском домаћинству (салашу). Посета салашу је прилика за непосредно посматрање етно-окружења, људи и њихових свакодневних активности (послова) у таквом амбијенту.

Обради теме Сеоска кућа, претходи реализација излета. Пошто смо постигли договор са једним сеоским домаћинством које ће угостити ученике, и тако, на најбољи начин представити ученицима сеоски амбијент (кућу, домаћинство, двориште, помоћне објекте), охрабрујемо ученике да разговарају са домаћином и укућанима, како би на тај начин дошли до одређених сазнања, података и запажања које ће у оквиру домаћег задатка обрађивати и презентовати. По жељи, уколико буду хтели, биће им омогућено бављење лакшим пословима (давање хране кокама, сађење лука у припремљено земљиште – „леје“), упознаће пољопривредне алате и машине, разгледаће шталу, обор за свиње, кокошињац, тор за овце и све оно што чини једно сеоско домаћинство.

Након посете (амбијенталне наставе на салашу) ученици раде по групама. Свака група има задатак да одговори на постављено питање и могућност да се бави малим истраживачким радом. Своја сазнања, утиске и искуства треба да презентују на оригиналан и стваралачки начин.

Ученици су упућени да користе различите изворе сазнавања (различити уџбеници, дечја штампа, лексикони, енциклопедије, интернет, оригинални предмети народне традиције, илустрације, народне игре, песме).

13. Извори за наставника

1. Балаћ, С. (2004). *Јелички вез*. Свирка на двојницама. Нови Сад: РТНС, (ЦД).
2. Маринковић, С., Марковић, С. (2011). *Свет око нас*. Уџбеник за други разред основне школе. Београд: Креативни центар.
3. Миловановић, С., Јухас, И. (2008). *Моја кућица, моја слободица*. Београд: Едука.
4. Поповић, М. (2010). *Задња кућа, Србија*. Тонски наставни филм. Београд: РТС.
5. Перић, С., Нишковић, В. (2009). *Народна традиција*. Уџбеник за други разред основне школе „Свуда пођи, кући дођи“. Београд: Завод за уџбенике.
6. Стручна литература (књиге, приручници, часописи, каталози и др.).

14. Извори за ученике

а) Извори које ће ученици користити на часу:

1. Наставник
2. Маринковић, С., Марковић, С. (2011). *Свет око нас*. Уџбеник за други разред основне Школе. Београд: Креативни центар.

3. Миловановић, С., Јухас, И. (2008). *Моја кућица, моја слободица*. Београд: Едука.

4. Перић, С., Нишкановић, В. (2009). *Народна традиција*. Уџбеник за други разред основне школе *Свуда пођи, кући дођи*. Београд: Завод за уџбенике.

б) Извори које ће ученици користити за домаћи задатак: Медији (дечји часописи, енциклопедије, интернет..).

Свет око нас. Уџбеник за други разред основне школе (Манојловић, М., Вељковић, Б.).

15. Артикулација наставног часа

а) Уводни део часа (5 мин)

У склопу психолошке припреме, дедуктивним приступом, дефинишемо задатке рада, постављамо проблем приближавајући унутрашњу структуру (садржаје и методе) наставног предмета Народна традиција, покрећемо код ученика спонтаност и креативност у циљу развијања и давања подршке на нивоу групе и јачамо способност, самопоуздање и припремљеност за рад на упознавању традиционалног сеоског домаћинства. Најављујемо игру „Скривалица“.

Ученици откривају једно по једно поље испод којег се налази део слике. После сваког откривања поља (од 1 до 6) ученици погађају решење „скривалице“, односно шта је на слици. Када буду откривена сва поља, видимо слику сеоске куће (слика бр. 2).



Слика бр. 2 Скривалица

Ученици описују шта је представљено на слици и упоређују сеоско домаћинство са слике и оно које су посетили. Користе стечена знања за развијање логичког мишљења (повезивање појмова, упоређивање, анализирање, класификовање, закључивање, систематизовање). После краћег разговора наставник најављује наставну јединицу и записује на табли **Сеоско домаћинство некад и сад**.

б) Главни део часа (35 мин)

Наставник најављује гледање кратког филма о сеоском домаћинству некад и сад. Ученици гледају тонски наставни филм (3 мин) о различитим облицима становања и приказом свакодневног живота породице на сеоском домаћинству (салашу). После пројекције филма на пројекционом платну, наставник најављује извештавање група. На претходном часу, у амбијенталном простору, на салашу, ученици су се према својим сколоностима определили да одговоре на једно питање. Пошто је било шест питања, формирамо шест група. Наставник је дао упутства за рад у групи.

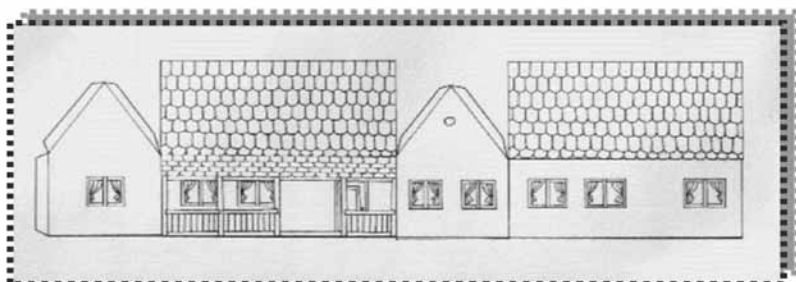
Пошто су групе формиране пре овог часа и ученици имали одређени задатак, свака група на овом часу има две етапе рада. Прва етапа састоји се у томе да један члан сваке групе најпре информише све присутне како су се организовали за рад, како су прикупљали потребне информације, слике, предмете итд., ко им је помагао, како су се осећали док су радили, а потом презентују свој групни рад на постављено питање. Продукте рада лепе на таблу. Други ученици могу да допуне одговор, ако сматрају да је нешто изостављено, или поставе неко питање члановима групе у циљу потпуније информације у вези са одговором на дату тему.

Друга етапа састоји се у томе да свака група после презентације свог рада одлази на место и ради практични задатак. Док ученици раде практичан рад, слушају изворну народну свирку на традиционалном народном инструменту – двојнице.

I група

Шта чини сеоско домаћинство (некад и сад)? – извештавање.

Група има задатак да направи макету сеоске куће (добили су шему коју треба да обоје, исеку и залепе), слика бр. 3.



Слика бр. 3 Сеоско домаћинство

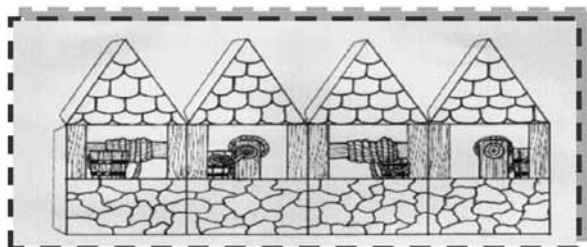
II група

Од ког материјала су људи правили куће (некад и сад)? – извештавање.

Делови куће, обичаји (опиши, нацртај, залепи слику, илустрацију итд.).

Прочитајте текстове из уџбеника на страни 27. и 28. (Уџбеник *Свуда поћи кући доћи*).

Група има задатак да направи макету бунара (добили су шему коју треба да обоје, исеку и залепе), слика бр. 4.



Слика бр. 4 Бунар

III група

Шта се све налази у кући (некад и сад)? – извештавање.

Група има задатак да од одговарајућег материјала (пластелин, жица, гранчице, вуница) направи дрвеће и цвеће за двориште (слика бр. 5).



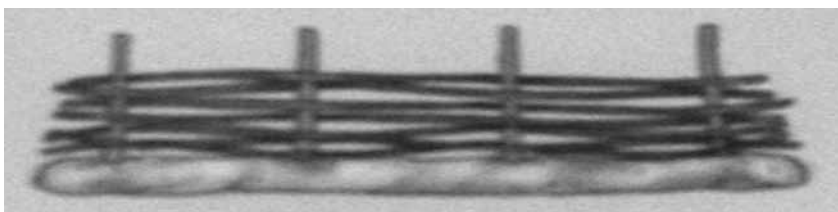
Слика бр. 5 Двориште

IV група

Опиши сеоско двориште: ограда, изглед, послови који се обављају у дворишту (некад и сад)? – извештавање.

Прочитајте текстове из уџбеника на страни 16. и 17 (Уџбеник *Свуда поћи кући доћи*).

Група има задатак да од гранчица, чачкалица, пластелина и канапа направи капију и ограду за двориште (слика бр. 6).



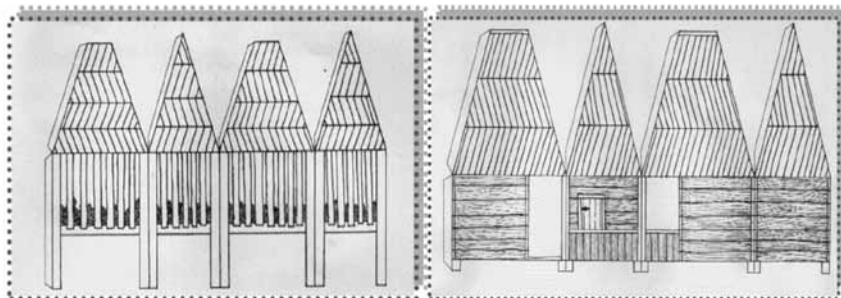
Слика бр. 6 Ограда око дворишта

V група

Који су то помоћни објекти и чему служе? – извештавање.

Прочитајте текстове из уџбеника на страни 56. и 57. (Уџбеник *Свуда поћи кући доћи*).

Група има задатак да направи макету помоћних објеката (амбар и вајат – добили су шему коју треба да обоје, исеку и залепе), слика бр. 7.



Слика бр. 7 Амбар

Вајат

VI група

Којим пословима се баве домаћини (некад и сад)? – извештавање.

Група има задатак да од гранчица, пластелина и вунице направи домаће животиње (слика бр. 8).



Слика бр. 8 Тор за овце

в) Завршни део часа: (5 мин.)

По завршетку практичног рада ученици формирају целовиту слику сеоског домаћинства. Излагање радова, изложба и евалуација урађеног.

Домаћи задатак: Ученици треба према својим могућностима и изворима, да донесу старе породичне слике или употребне предмете у домаћинству народне традиције (посуде, алати, делови одеће). То ће послужити за формирање етно-кутка школе.

16. Садржај и план табле:

У простору медијатеке на пројекционом платну пројектујемо „скривалицу“ чијим откривањем наставник најављује наставну јединицу коју исписује у централном горњем делу табле, на средини, великим словима: **Сеоско домаћинство некад и сад**, након чега следи пројекција тонског наставног филма као најавна извештавања по групама (слика бр. 9).



Слика бр. 9 Табла – садржај и план

17. Самокритички осврт наставника

На реализовану замисао часа у први план можемо истаћи чињеницу да су ученици значајно напредовали управо у решавању оних задатака који од њих траже изношење личног, критичког става, сопственог опредељења, односно усвајања знања о различитим облицима становања (село – град) продубљујући лична интересовања о начину живота на сеоском домаћинству (салашу) у аутентичном окружењу. Ученици су изразили способност перцепције носећег наставног мотива (амбијентални приказ етно-окружења) обликујући своје

ставове традицијом водећи се линијом недоумице између савремености и традиције. Након сумирања ученичких информација и запажања, може се рећи да су елементарна знања о разлици између фолклорног и актуелног окружења уочена и усвојена. Остварен је непосредан контакт са материјалном и нематеријалном традиционалном културом. Ученици су оспособљени да самостално уочавају појаве и промене које доприносе успостављање активног односа према природи проблема, при чему се код ученика повећава сензибилитет за традиционалне, естетске вредности. Одабраним и примењеним методама објашњена је узрочна повезаност међу одређеним појавама и феноменима на сеоском домаћинству чиме је обезбеђено дубље и свестраније усвајање знања код ученика о свакодневном животу у сеоској кући (салашу). Кроз облике наставног рада елиминисали смо крутост и шаблонизам, афирмишући критичко и стваралачко мишљење и понашање ученика, те на тај начин допринели неговању ученичких способности. Правилним и одмереним наставним средствима презентовали смо информације о народној традицији, постижући код ученика: стицање свести о себи самом и свом месту у свету сличних и различитих, формирање представе о континуитету и укорењености. Активност и функција наставника огледала се у трансмисији знања и развијању интелектуалних и практичних способности, неговању истраживачког стила у анализи и вредновању народне традиције, оспособљавању ученика за креативни приступ информацијама и самостално стицање знања. Уочена је потреба за испитивањем социодемографских карактеристика ученика (социјално порекло, образовни статус родитеља) које се јављају као чиниоци за одређење интересовања за изучавање народне традиције. Операционализација извршених задатака по групама омогућила је сагледавање информисаности у области народног стваралаштва и ниво активног бављења традиционалном културом. На основу одговора ученика и прикупљених података, можемо извести закључак да се о народној традицији ученици најчешће информишу путем средстава мас-медија (телевизија, радио, штампа, филм, носачи звука – компакт диск и др.), што указује на потребу оних извора знања која се изучавају као област рада у наставном процесу школе кроз наставне садржаје предмета Народна традиција како би се утврдило мишљење и наставника и ученика о вредностима примене оваквог начина рада.

Закључак

У циљу утврђивања практичне ваљаности припреме наставника за наставни час, извели смо основне критеријуме за процену

и вредновање садржаја погодних за проучавање сазнајно-научних и друштвено-практичних вредности на сеоском домаћинству (салашу), као и дидактичко-методичка обликовања одабраних садржаја у предмету Народна традиција. Настојали смо да испитамо њихов утицај на оспособљавање ученика за доживљавање, критички став и стваралаштво при тумачењу народне традиције са сврхом и доприносом за што бољим разумевањем овог наставног предмета у васпитно-образовном систему школе.

Утврђујући значајност разлика између традиције и савремености (село – град, некад и сад) у анализи и интерпретацији аутохтоног израза, елаборат представља дидактичко језгро, тј. методичку оперативу наставника за примену највиших облика учења и конкретнијег укључивања традиционалног стваралаштва у вредносни систем школе, како би реализација сазнања из овог домена у наставној пракси била ефикаснија.

Износећи лична становишта и сопствена одређења кроз решавање задатака у групи, ученици су откривали имплицитне идеје у традиционалном духу, проналазећи нове и разноврсне релације између понуђених и скривених корелата које ће примењивати у новим ситуацијама, откривајући удаљене заједничке принципе и везе између чињеница различитих значења и вредности.

Елаборат је дидактичко-методичка стратегија која омогућава приступ изучавању наставног предмета Народна традиција на увек нов, непоновљив и оригиналан начин, стављајући ученике у позицију субјекта, који самостално и слободно истражују, решавају проблеме, откривају, презентују, аргументују, вреднују, критички и креативно прилазе датим задацима, развијајући у том процесу своју креативност и способност критичког мишљења.

ЛИТЕРАТУРА

- Антонијевић, Д. (1997). *Дромена*. Београд: САНУ, књига 72.
- Балаћ, С. (2004). *Јелички вез. Свирка на двојницама*. Нови Сад: РТНС, ЦД.
- Бачић, М. (1980). „Нацрт аналогиче аудитивног и визуалног“. Загреб, *Питања*, бр. 1-2.
- Будић, С. (2006). *Распоред садржаја у наставном програму: услов оспособљавања ученика за успешну примену усвојених знања*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Вилотијевић, М. (1993). *Дидактика*. Београд: Учитељски факултет.
- Гајић, О., Будић, С. (2006). „Европски стандарди квалитета практично-педагошког оспособљавања студената (инострана искуства)“, у: *Европске димензије промена образовног система у Србији: на путу ка*

- „Европи знања“, Зборник радова, књига 2, Нови Сад: Филозофски факултет: 337- 348.
- Гајић, О. (2008). „Педагошко-методичка пракса студената у европском оквиру савремених образовних концепата“, у: *Дидактичко-методички аспекти студентске праксе у партнерским релацијама факултета и школа*. Нови Сад: Филозофски факултет: 41-71.
- Dryden. G. Vos, J. (2001). *Револуција у учењу*. Београд: Тимграф.
- Ђорђевић, Ј. (2003). „Схватање о курикулуму и његова улога у настави“. Нови Сад, *Педагошка стварност*, бр. 1-2.
- Маринковић, С., Марковић, С. (2011). *Свет око нас*. Уџбеник за други разред основне школе. Београд: Креативни центар.
- Marsch, J. С. (1994). *Курикулум: темељни појмови*. Загреб: Едука.
- Миловановић, С., Јухас, И. (2008). *Моја кућица, моја слободица*. Београд: Едука.
- Наст. Ц. (2007). *Матирање идеја*. Београд: Бео књига.
- Перић, С., Нишковић, В. (2009). *Свуда пођи, кући дођи*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Поповић, М. (2010). *Задња кућа*. Србија, Тонски наставни филм. Београд: РТС.
- Симеуновић, В., Спасојевић, П. (2005). *Савремене дидактичке теме*. Бијељина: Педагошки факултет.
- Службени гласник РС – *Просветни гласник, Просветни преглед* (2004), Београд: Министарство просвете.

Slobodan Balac

HOW TO PREPARE FOR A FOLK TRADITION CLASS (STUDY)

Summary

The pupils are introduced to the basic principles and rules of accommodation and living in the past and in present and given the opportunity to compare the life in a country household to a modern environment, as well as to find the differences between the rural and the urban identity while accepting and promoting the idea that differences are the cultural wealth of the world, which can open up the way towards the society of knowledge and competencies in which a special place and role are given to the teaching practice.

Learning about oneself through mutual connecting and cooperation with others is based on an interactive theory of psychological development, according to which social interaction is the basic constructive factor of the pupils' development and an incentive for further development of their social knowledge.

By discovering the causes of changes, by working and producing in a team, by adjusting one's own opinions to the group with the purpose of finding a mutual solution, pupils get connected and they cooperate, creatively discover the world around them and it results in an interest and openness to the others and different.

The article focuses on the comparative method and learning through experience as an important methodical determinant of education, i.e. the shaping and understanding of personal, authentic experiences which the pupils were able to gather on a farm they visited while exchanging attitudes within a group.

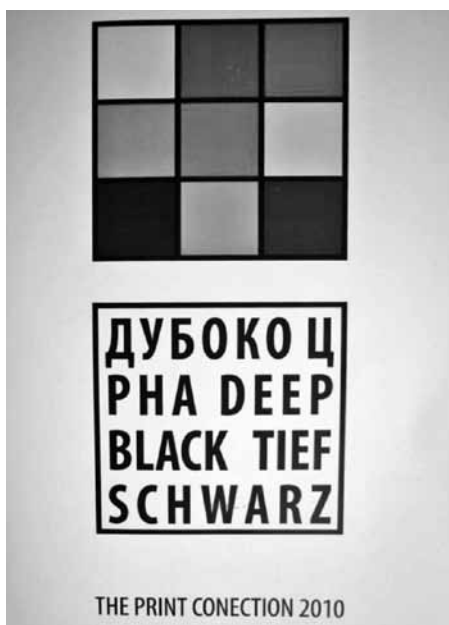
Keeping in mind the importance of constant improving of the teaching practice, this article represents an integration of theory and practice, aiming to inspire new ideas for improving the teaching process as well as further development of the didactic theory and possible questioning of the theoretical knowledge in the actual pedagogical learning space.

Key words: teaching process, folk tradition, pupil, teacher, education.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

**ДУБОКО ЦРНА – THE PRINT CONECTION 2010 ИЗЛОЖБА
ИСТОРИЈСКОГ АРХИВА ИЗ ПАНЧЕВА У ГАЛЕРИЈИ
НАРОДНОГ МУЗЕЈА У КИКИНДИ (ЈУЛ, 2012)**

Током јула 2012. године, кикиндски љубитељи ликовне уметности имали су привилегију да погледају значајну колективну изложбу, која далеко превазилази ликовни догађај од локалног значаја. Наиме, у простору Галерије Народног музеја отворена је изложба графика под називом: *Дубоко црна*, неформалне групе домаћих и страних ликовних уметника који се изражавају, између осталог, и у медију графике.



*Слика бр. 1 Насловна страна каталога изложбе графика:
Дубоко црна*

Ентузијазмом и залагањем директора Историјског архива у Панчеву, Милана Јакшића окупљена је група домаћих (Милан Јакшић, Нада Денић и Пал Дечов) и страних уметника (Клаус Дитер Геислер, Ема Грегори, Георг Гарц, Нил Морис, Пит Кларк и Тине Виле), који су нам окупивши се око заједничког медија визуелног изражавања – графике, уприличили ову занимљиву и вредну изложбу.

Клаус Дитер Геислер (1952), који живи и ради у Келну (примарно се бави фотографијом), изложио је необичне фото-графике,

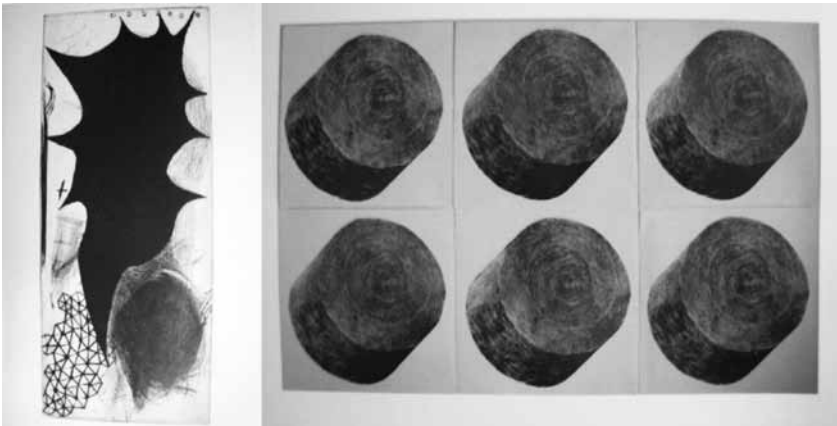
снимљене камером великог формата. Основни садржај његових радова је *слика* са својим композиционим елементима. Предмете које представља апстрахује у својеврсном макро-режиму дајући им таквим преобликовањем и могућа нова визуелна значења као и отвореност за даље тумачење. Чисте згуснуте, тамне форме апстрахованих предмета наше свакодневнице пред заинтересованим гледаоцем делују помало застрашујуће, али и монументално у рецепцији есенцијалности тонова *дубоко црне*.

Пал Дечов (1951), сликар из Опова *дубоко црну* назначује више одабраним акцентима или позадином својих, ауторском серизацијом препознатих форми машински сложених снопова које у графичким листовима доводи готово до архетипа.

Ема Грегори (1965), предаје графику широм Енглеске, а у графичким радовима отискује ритмове и форме час густе, час разређене структуре, често са знацима необичних антропоморфних облика.

Георг Гарц (1955), такође живи и ради у Келну. Његови представљени графички отисци, богати су колористичким сазвучјима скарлетно црвених, плавих и зелених површина, понегде акцентовани линијама исте (нешто интензивније) хроматике где дискретно присуство црне тек истиче њихов формални квалитет (и интезитет).

Милан Јакшић (1952) из Панчева, представио се отисцима изведеним у техници суве игле, која можда и визуелно-тактилно најужбудљивије представља *дубоко црне* ахроматске тонове. Тактилност црнила уочљива је и у неколико разноврсно апстрахованих облика као и видљивим траговима поступака стварања, урезивањем игле у матрицу.



Слика бр. 2 Графика Милана Јакшића
Слика бр. 3 Графика Пала Дечова



Слика бр. 4 Графика Пита Кларка
Слика бр. 5 Графика Тине Виле

Нада Денић (1952) из Панчева, по образовању је вајар који у својим графичким листовима (такође је у питању сува игла), концептуализује умножавање (и услојавање) сличних облика (често визуелно опозитних) у нову визуелну целину и значење.

Нил Морис (1958), професор савремене графике у Ливерпулу. Сарадњу међу уметницима види и као основу сопствене уметничке праксе. Његови графички листови у боји презентују и одређене утицаје савремених визуелних медија, попут филма и телевизије.

Пит Кларк, заједно са Георгом Гарцом из Келна, ствара слике, графике и инсталације истражујући кроз заједнички рад питања савремене уметничке праксе, индивидуалности, ауторства и аутентичности у европском контексту. Графички листови овог уметника одишу једном помало „старинском“ техничком нотом ликовне интерпретације и артикулације облика (визура) града у његовој дијалектици промене, али и и могућег нестајања.

Тине Виле (1968), живи и ради у Немачкој, а већина њених уметничких активности везана је за Келн. Мултидисциплинарно истражује област сликарства, графике и перформанса. У изложеним графичким листовима видљива је цртачка спонтаност на којима су зналачки постављене „учвршћене“ масе светлих и тамних облика (обриса) обичних предмета (лампе, чаше, стола...).

Презентација и приближавање ове значајне изложбе кикиндској публици, заокружена је и сасвим солидним каталогом у боји, одшатампаном на квалитетном папиру.

Милорад Степанов

ГОДИШЊА ИЗЛОЖБА У ГАЛЕРИЈИ ИЛИЈЕ М. КОЛАРЦА У БЕОГРАДУ 2012. (ЈУЛ-АВГУСТ, 2012)

Галерија Задужбине Илије М. Коларца основана је 1964. године са програмским усмерењем ка презентацији стваралачке праксе младих ликовних уметника. И ове сезоне у летњем периоду Галерија представља радове младих, али и нешто старијих уметника који су протекле излагачке сезоне имали самосталне изложбе.

Актуелни Савет Галерије чине вајар и професор (ФЛУ) Душан Петровић, сликарка и професорка Јасмина Калић (ФЛУ), графичарка Сузана Вучковић (УЛУС), и историчарке уметности Марина Мартић (АИКА) и Светлана Јовановић (МСУБ), као и кустос Галерије Гордана Вучинић Голубовић.

Изложба представља сажети преглед једногодишње изложбене продукције ове галерије и пружа пресек различитих ауторских концепата, пластичких модела и личних поетика излагача.

Учесници (каталожки ред): Дуња Савчић, Радош Антонијевић, Саша Филиповић, Милорад Степанов, Ивана Давидовић Ивезић, Љубица Николић, Јелена Виторовић, Иван Величковић, Радомир Кнежевић, Доминика Морариу, Миливоје Ђуровић, Ружица Беба Павловић.



Слика бр. 1 Детал са изложбе

Дуња Савчић (1982) је ликовни уметник који се у свом раду још од студентских дана истраживачки бавила цртежом (првенствено угљеном). За њене претходне, али и последње радове као и целокупно уметничко сазревање, од пресудног значаја је Јапан и његова култура. Овом приликом уметница је изабрала за излагање слике великог формата које су инспирисане традиционалним јапанским луткама које је модификовала по лику својих блиских, одабраних пријатељица. Оно што сачињава „иконографску“ занимљивост овако представљених ликова, свакако је и чињеница да ниједна од њих нема уста. Уметница је у карактеризацији представе и лика фокусирана на очи, јер како и сама каже „оне су огледало душе“ и као такве откривају особу у њеним најдубљим слојевима, који су често на први поглед невидљиви.

Радос Антонијевић (1969), вајар по образовању, један је од оснивача уметничког колектива (групе) „Трећи Београд“. Његова самостална изложба била је инспирисана књигом Славоја Жижека *Перветиров водич кроз филм*. За ову прилику презентовао је нешто старији рад, изведен техником акрила на папиру под називом „Прст“, настао 2006. године.

Саша Филиповић (1971) је уметник који најчешће узима фотографију као предлог својих цртежа-слика. У њима настоји да следећи фотографију, пренесе енергију чежње и сећања које она по својој феноменологији носи са собом („Деца на дрвету“ и „Шума“, цртежи су већег формата, настали у 2011. години). Саша Филиповић ради као ванредни професор на Академији лепих уметности у Београду.

Милорад Степанов (1960), сликар и наставник из Кикинде, заступљен је са две слике, које су уједно и биле уводне слике поставке ликовног пројекта „Равница – тачке гледишта“, одржаног у новембру 2011. године у Галерији Задужбине. У тексту предговора поменуте изложбе ликовни критичар Љубица Миљковић записала је: „Степанов тежи да оствари склад и узвишен ред по сопственој мери. Полазећи од мотива панонске равнице, препушта се изазовима пластичке грађе.“

Ивана Давидовић Ивезић (1978) ликовном уметношћу бави се интердисциплинарно и мултидисциплинарно. Слике јој се одликују својственим апстрактним формама и поетско-лирском атмосфером. Код уметнице приметан је и утицај визуелно-пластичког наслеђа средине из које потиче.

Љубица Николић (1963) изложила је колорисане цртеже из серија: „Прозори Александрије“, „Под Звездама капија“, „Принц/ Принцеза“, који плене гледаоца љупко артикулисаним призорима из маште као и „дечјом“ непосредношћу пластичког обликовања.



Слика бр. 2 Милорад Степанов:
Канал ДТД, уље на платну, 70 x 100 cm



Слика бр. 3 Љубица Николић:
цртеж из циклуса „Принц/Принцеза“

Јелена Виторовић (1984) своја анимања за природу и екологију успешно повезује у сопственим визуелним представама – цртежима. Унутрашњи доживљај пејсажа конотиран је и приметном кон-

темплацијом. То је уједно и пејсаж сећања, препун асоцијативних облика који на посматрача делују лично и понаособ, тако да је рецепција ових радова многострука и различита. Уметница наговештава да је њена интерпретација само подстицај посматрачу да се ослони на претходно доживљено (искуство или архетип).

Иван Величковић (1976) инспирацију за свој рад такође проналази у старим фотографијама. Управо на тој ивици заборавља и сећања изграђује (и надограђује) сопствен препознатљиви миницуозно представљен визуелни наратив.

Радомир Кнежевић (1957) редовни је професор Факултета ликовних уметности у Београду. Овај уметник у свом раду најчешће је заокружен есенцијалним цртачким проблемима док амбијент Галерије користи као простор који се преобликује сугестијом линије, материјално васпостављеној путем одређеног материјала, нпр. преплетеног прућа. Кнежевић ствара интегрално и убедљиво визуелно дело блиско феноменологији препознавања и опипавања мисли.

Доминика Морариу (1967) из Вршца сликовним представама симетрично груписаних минијатура монументализују сопствену интиму која најчешће егзистира између сна и јаве. Ритам апстрахованих облика и знакова чини основну препознатљивост њених радова.



Слика бр. 4 Доминика Морариу: Минијатура, комб. техн., 7 x 10 cm

Миљивоје Ђуровић (1983) у свом раду конотира машту са очекивањем интерактивног укључења публике у своју визуелну причу. Презентован је део изложеног рада из циклуса „Слика Прича – облик

приче“. У интегралној поставци пројекта били су приказани радови који представљају машту четири главна имагинарна јунака, док су посетиоци изложбе били у прилици да инспирисани представљеним радовима испричају и сопствену причу.

Ружица Беба Павловић (1928) заступљена је у многим значајним музејским збиркама у земљи и иностранству. Народни музеј из Београда објавио је њену монографију. Дело ове сликарке представља вредан допринос српској ликовној уметности друге половине двадесетог века.

Овогодишња изложба, иако хетерогена по свом садржају, оправдала је високе дomete излагачке политике које ова Галерија годинама нуди пробирљивој престоничкој публици. Срећан спој „горког талогa искуства“ и младалачких енергија и амбиција илуструју добрим делом и изложени радови кроз примере најактуелнијих разрешавања визуелних проблема у српској савременој ликовној уметности данас.

Милорад Степанов

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 знакова, 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 размацима (100 до 250 речи) и не би требало да премаши 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 курсиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум презимања.

Пример: Stephens, James. *Irish Fairy Tales*. <<http://www.surlalunefairyrels.com/books/ireland/jamesstephens.html>> 2. 9. 2010.

Периодична публикација: Име и презиме аутора, наслов текста под наводима, наслов периодичне публикације курсивом (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 (tamaragrujic77@gmail.com tanjavsssov@hotmail.com), у електронској форми и одштампане (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 *Унутшњом*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VII, број 2.

Кикинда 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), проф. др Оља Арсенијевић (Факултет за менаџмент, Сремски Карловци, Универзитет „Унион – Никола Тесла“, Београд), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда), Драгана Стојановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача, Кикинда).

Уредништво из иностранства

Prof. dr Mihai Radan (Filološki, istorijski i teološki fakultet, Departman za moderne jezike i književnost, Srpski i hrvatski jezik i književnost, Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mihaela Răducea (Fakultet za sociologiju i psihologiju, Departman nauke o vaspitanju, Zapadni univerzitet, Temišvar, Rumunija), prof. dr Mitja Krajncan (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 SKM, 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 Тамара Грујић, директор

Превод
Тања Бркљач, мастер

Прелом текста
Сенка Влаховић Филипов

Лектура
Милош Паовић

Корице
Миомирка Меланк

Штампа
„Гармонд“ Ново Милошево

Тираж
300 примерака

Зборник ВШССОВ излази два пута годишње.

Рецензенти:

Проф. др Првослав Јанковић, Педагошки факултет, Сомбор, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Милица Андевски, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Љиљана Пешикан-Љуштановић, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Оливера Васић, Факултет музичких уметности, Универзитет у Београду

Проф. др Бранислав Егић, Технички факултет „Михајло Пупин“, Зрењанин, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Мирче Берар, Педагошки факултет, Сомбор, Универзитет у Новом Саду

Проф. др Горан Булатовић, Факултет за менаџмент, Сремски Карловци, Универзитет „Унион Никола – Тесла“, Београд

Др Даница Васиљевић-Продановић, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Др Ирена Стојковић, Факултет за специјалну едукацију и рехабилитацију, Универзитет у Београду

Др Ервин Варга, Факултет техничких наука, Универзитет у Новом Саду

Др Весна Срдић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Весна Марјановић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Јован Љуштановић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду

Др Тамара Грујић, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Др Милан Мађарев, Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди

Мр Емилија Станковић, Академија уметности, Универзитет у Новом Саду

Мр Зоран Костић, Факултет уметности, Универзитет у Нишу

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао Фонд за културу и физичку културу општине Кикинда

Уредништво не заступа ставове аутора чије текстове објављује.

Сва ауторска права задржана. Забрањено је свако неовлашћено умножавање, фотокопирање или репродукција делова текста.

CIP - Каталогизација у публикацији
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3(082)

ЗБОРНИК радова Високе школе струковних студија за
образовање васпитача / главни и одговорни уредник Тамара
Грујић. - 2008 - . - Кикинда : ВШССОВ, 2009 - . - 24 cm

Два пута годишње . - Наставак публикације : Зборник
радова ВШОВ “Зора Крцалић Зага”

ISSN 2217-5725

COBISS.SR - ID 263951879