

БРОЈ



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

2

ЗБОРНИК

В Ш С С О В



2013



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

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VIII број 2.

Кикинда, 2013.

САДРЖАЈ

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

<i>Др Јасмина Арсенијевић, др Милица Андевски</i> СОЦИОЛОГИЈА ЗНАЊА КАО ФОРМА МЕНАЏМЕНТА ЗНАЊА НА „ВЕБ 2.0“	9
<i>Др Ана В. Винеvsкаја</i> ИНТЕРАКТИВНА ИГРА У ПРЕДШКОЛСКОМ ОБРАЗОВАЊУ	24
<i>Др Милорад Степанов</i> У ПЕЈСАЖУ РАВНИЦЕ – О СЛИКАРУ МИЛАНУ КЕЧИЋУ	29
<i>Тања Бркљач, мастер</i> СЕРГЕЈ ДОВЛАТОВ – ЖИВОТ И ДЕЛО У ДОМОВИНИ И ЕМИГРАЦИЈИ	44
<i>Др Миланка Маљковић, др Мирјана Марковић</i> ПОСЕБНОСТИ УСМЕНОГ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	55
<i>Мр Марина Токин</i> РАЗВИЈАЊЕ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА ПРИМЕНОМ ПРИНЦИПА КОМУНИКОЛОГИЈЕ – МОДЕЛ ГОВОРНЕ И ПИСМЕНЕ ВЕЖБЕ	61
<i>Јован Јовановић, проф.</i> МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПУТОПИСНОГ ЖАНРА КАО КЊИЖЕВНО-НАУЧНЕ ВРСТЕ	74
<i>Мр Гордана Рацков</i> ПРИМЕНА РАЧУНАРА У ОБРАДИ ГЕОМЕТРИЈСКИХ САДРЖАЈА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ	87
<i>Мр Србислава Павлов</i> ИНОВАЦИЈЕ И РЕФОРМСКИ ПРОЦЕСИ	101
<i>Владимир Варађанин, мастер, Горан Димић, мастер</i> РАЗВИЈАЊЕ МОДЕЛА ФИНАНСИРАЊА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА ...	116
<i>Маријана Силашки, мастер</i> ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ НЕПРИЛАГОЂЕНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ И НАЧИНИ ЊИХОВОГ СУЗБИЈАЊА	127
<i>Ана Митровић</i> ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МИШЉЕЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА	141

ИСТРАЖИВАЊА

Драгана Стојановић, мастер

О НАРОДНОЈ ИГРИ КАКВОМ ЈЕ ЗНАМО ИЗ УСМЕНИХ (У
ЈЕДНОМ ТРЕНУТКУ ЗАПИСАНИХ) СРПСКИХ НАРОДНИХ
ПОЕТСКИХ ФОРМИ 157

Татјана Михајлов, мастер

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА –
КАКО ИХ НАСТАВНИЦИ СХВАТАЈУ 185

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

Др Тамара Грујић

ВЕКОВИ И ТРАДИЦИЈА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 200

Јован Јовановић, проф.

ТРАДИЦИЈА И МОДЕРНОСТ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ 205

ПОВОДИ

Др Јовица Тркуља

ТРАЈНИ БЕЛЕГ ДУХОВНОСТИ КИКИНДЕ – БЕСЕДА
ПОВОДОМ 155. ГОДИШЊИЦЕ КИКИНДСКЕ ГИМНАЗИЈЕ..... 212

Упутство за сараднике 219

CONTENTS

ARTICLES AND STUDIES

<i>Jasmina Arsenijevic, Ph.D., Milica Andevski, Ph.D.</i> SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE AS A FORM OF KNOWLEDGE MANAGEMENT AT THE WEB 2.0	23
<i>Anna V. Vinevskaya, Ph.D.</i> INTERACTIVE PLAY IN THE PRE-SCHOOL EDUCATION	24
<i>Milorad Stepanov, Ph.D.</i> IN PLAIN'S LANDSCAPE	43
<i>Tanja Brkljac, M.A.</i> SERGEI DOVLATOV – LIFE AND WORK IN HOMELAND AND IMMIGRATION	54
<i>Milanka Maljkovic, Ph.D., Mirjana Markovic, Ph.D.</i> UNIQUENESSES OF ORAL SPEECH OF PRESCHOOL AGED CHILDREN.	60
<i>Marina Tokin, M.Sc.</i> DEVELOPING STUDENTS' LANGUAGE CULTURE BY APPLYING THE PRINCIPLES OF COMMUNICOLOGY	73
<i>Jovan Jovanovic, B.A.</i> METHODICAL INTERPRETATION OF TRAVELOGUE'S GENRE AS A LITERARY AND SCIENTIFIC TYPE.	86
<i>Gordana Rackov, M.Sc.</i> THE APPLICATION OF COMPUTERS TO THE PROCESSING OF GEOMETRIC CONTENT IN THE TEACHING OF MATHEMATICS.	100
<i>Srbislava Pavlov, M.Sc.</i> INNOVATIONS AND REFORM PROCESSES	115
<i>Vladimir Varadjanin, M.A., Goran Dimic, M.A.</i> DEVELOPING THE MODEL OF FINANCING HIGHER EDUCATION	126
<i>Marijana Silaski, M.A.</i> THE FORMS OF CHILDREN'S UNRULY BEHAVIOR AND METHODS OF THEIR SUPPRESSION	140
<i>Ana Mitrovic</i> BASIC FEATURES OF PRESCHOOL AGE CHILDREN'S THINKONG	154

RESEARCH

Dragana Stojanovic, M.A.

ABOUT THE NATIONAL DANCE THAT WE KNOW FROM THE
ORAL (AT ONE POINT IN TIME RECORDED) SERBIAN FOLK
POETIC FORMS. 179

Tatjana Mihajlov, M.A.

COMPETENCES FOR THE PROFESSION OF TEACHER –
HOW DO TEACHERS UNDERSTAND THEM. 197

REVIEWS AND ANALYSES

Tamara Grujic, Ph.D.

THE CENTURIES AND TRADITION OF
LITERATURE FOR CHILDREN. 200

Jovan Jovanovic, B.A.

THE TRADITION AND MODERNITY OF
LITERATURE FOR CHILDREN. 205

INDUCEMENTS

Jovica Trkulja, Ph.D.

A PERMANENT MARK OF KIKINDA'S SPIRITUALITY –
THE ORATION REGARDING THE HUNDRED AND FIFTY
FIFTH ANNIVERSARY OF KIKINDA'S GYMNASIUM. 212

Instructions for submitting a journal 219

СТУДИЈЕ И ЧЛАНЦИ

Јасмина Арсенијевић*
Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Милица Андевски
Филозофски факултет,
Универзитет у Новом Саду

UDC 316.74:001]:004.738.5

Прегледни чланак

Рад примљен: 18. IX 2013.

СОЦИОЛОГИЈА ЗНАЊА КАО ФОРМА МЕНАџМЕНТА ЗНАЊА НА „WEB 2.0“¹

САЖЕТАК: Партиципативна култура постаје све значајнија тема у контексту проучавања социологије Интернета, а њена најзначајнија карактеристика: партиципација корисника, одређује нову форму понашања и употребе Интернета: форму која прераста пасивно коришћење у активно стваралаштво. Данашњи корисници садржаја Интернета (података, информација и знања) су истовремено и њихови ствараоци, заједнички стварајући, проширујући, прерађујући, организујући, оцењујући и ширећи знање. Тако се неплански и спонтано остварује констукт управљања знањем, заснивајући се преваходно на аксиоми да се дељењем знање повећава, постижући ефекте колективне интелигенције. Заснован на феноменолошкој социологији знања, овај рад дефинише специфичности типове знања на Интернету и различите облике критике, који доприносе развоју знања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: партиципација, дељење знања, социологија знања, управљање знањем, Web 2.0, колективна интелигенција.

1. Увод

Партиципативну употребу Интернета, у овом прилогу, посматрамо у светлу теоријских утемељења менаџмента знања (Nonaka, Takeuchi 1995; Sveiby 1997; Stankosky 2005; Levy 2009; Razmerita и сараднице, 2009), феноменолошке социологије знања Schütza/ Luckmanna (2003), теорије дискурса из Хабермасове теорије комуникативног деловања (1981) као и праксеолошког приступа употреби *social software* (Schmidt 2006a, b), у којима се наводе аргументи да активни ствараоци и корисници заједнички стварају, проширују, прерађују, организују, оцењују и шире знање.

* minapane@open.telekom.rs

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

Ова активна употреба Интернета захтева знање, рутине, шаблон типизирања, као и структуре важности, који су делимично преузети из живота ван Интернета, а делимично су настали тек у сарадњи са другим активним корисницима, али функционишу и у свету ван Интернета. Тако активни ствараоци и корисници са једне стране преносе своје знање, а са друге, употребом Интернета повећавају његову социјалну и културну релевантност, а тиме доприносе нестанку границе између „onlajn“ и „oflajn“ света.

Да би објаснили ове идеје, у прилогу су представљени концепти „Web-a 2.0“, као и активна партиципација ствараоца и корисника овог простора, типови знања који се на Интернету користе и врсте критике које омогућавају унапређивање и увећање знања на Интернету.

2. Активни ствараоци и корисници простора Web 2.0

У актуелној дискусији о развоју и последицама развоја Интернета, важну улогу игра концепт „Web 2.0“. Створио га је амерички издавач Тим О’Реили за серију конференција и описао у једном есеју (O’Reilly, 2005), како би обухватио различите трендове који су се издвојили након слома Нове економије 2001. године. У времену које је уследило, појам се брзо раширио и у међувремену постао знак за мноштво Интернет апликација које су усмерене на партиципативну употребу (као на пример блог, викивеб или колаборативни системи за предметно индексирање), као и за иновативне праксе развоја и понуде софтвера. Поред *Open Source* покрета који постоји већ дуже време, овде би требало поменути и нпр. приступе континуираног развоја код операција или трансфера десктоп апликација на World Wide Web. Са Web-ом 2.0 су повезани и нови пословни модели, који са једне стране почивају на развоју немасовног тржишта (у вези са „long tail“; Anderson, 2006), а са друге стране обезбеђују комерцијалну експлоатацију корисника (енгл. *user generated content*).

Управо релативна неодређеност појма „Web 2.0“ чини његов успех у дискурсима твораца софтвера, предузетника, саветника или журналиста посматрача. Па ипак, требало би критички приметити да тиме предложен „дискретан скок“, са „Web 1.0“ протеклих 15 година на данашњи „Web 2.0“, комуникативно-социолошки гледано, има ограничен век трајања: већ у почецима Интернета се могла посматрати колаборативна, хетерархијска сарадња активних корисника са циљем припреме и дистрибуције информација, научних и културних добара као и културне технике (нпр. историјски приказ техничког развоја World Wide Web-a код Gilles/Cailliau 2000). Још током 80-их и интензивније током 90-их година је по-

стојало мноштво понуда које су се базирале на партиципацији, умрежавању и узајамној подршци. У овим друштвеним савезима образовале су се подељене практичне употребе, дакле рутине примене и пратећа очекивања, која утичу и на данашњу употребу Интернета (Goldmann, 2003).

Па ипак, у савременим развојима се не ради искључиво само о промени форме, а не и суштине. Домет Интернета се барем током 90-их година ограничавао на авангарду технолошке претходнице, односно, био је повезан са припадношћу чланству у формалним организацијама. Дифузија Интернета у све шире групе становништва је последњих година ишла паралелно са ширењем широкопојасног Интернета, који је омогућио преношење великих количина података и тако нпр. изградио пут видео платформама или подкастима (van Eimeren/Frees, 2006). Уз то је протеклих година развијен читав низ иновативних понуда и алата који су осетно смањили препреке за постављање и дељење личних садржаја на Интернету: блогови, викивеб-ови или платформе за мултимедијалне садржаје као што су видео снимци, слике или музика не захтевају никакве или основне техничке компетенције и у већини случајева су бесплатни. За технички искусније кориснике на располагању стоје и друга техничка помоћна средства, као RSS-feeds или јавни апликациони програмски интерфејс (енг. *Application Programming Interfaces – API*), који подстичу комбинацију већ постојећих садржаја на нивоу података и тако јасно најачавају нераздвојивост форме и садржаја у раном HTML програмирању.

3. Природа партиципације на Web-у 2.0

Процеси инвенције и дифузије су довели до промењених пракси коришћења и из тога произашлих структурирања, који у рекурзивном процесу утичу на технолошки развој. *Прва приметна промена* је повећана вредност корисника Интернета као активних стваралаца и корисника (Bruns 2007a, 2007b). Карактеристично за активне ствараоце и кориснике је да се ауторство, оцењивање, рецепција, употреба и ширење информација, научних и културних добара, додуше, могу аналитички раздвојити, али су у свакодневној пракси нераздвојиво спојени. Овај конструкт дефинисао је још много раније и у другом контексту (независно од употребе Интернета) Алвин Тофлер (1981), именујући га као „произвопотрошња“ (енг. *prosumer*), дакле комбинација производње и потрошње. Корисници викивеба-а, блогова, платформи за умрежавање или система за индексирање су у истој мери реципијенти као и продуценти података, информација, садржаја и софтверских производа. При том, само један део њихових активности чине наменски написани научни чланци, на пример,

писање чланка на блогу, рецензија неког производа на викивебу-у или постављање видео снимка на некој важној платформи. Многи поступци служе најпре личним мотивима, али на колективном нивоу стварају сопствену структуру коју није могао испланирати појединац. На тај начин, уз непосредну партиципацију великог броја корисника, постижу се ефекти колективне интелигенције (енг. *collective intelligence*), мудрости гомиле (енг. *wisdom of crowds*) (Surowiecki, 2004; Levy, 1997; Salminen, 2012). Активни ствараоци и корисници само кроз своје корисничке активности провајдерима алата и платформи стављају на располагање информације које утичу на континуиран развој.

Из тога следи *друга нова карактеристика*: колаборативан, јаван и принципијелно недовршен карактер сарадње активних корисника на Интернету. Активни ствараоци и корисници чине јединствен социјални процес у којем корисници Интернета сарађују у једном неформалном, повремено и анонимном или псеудонимном окружењу, да би информације, научна и културна добра, припремили за слободну употребу и дистрибуцију. Тако се одвија несвестан, ненамеран, а ипак изузетно моћан процес управљања знањем, заснован на премиси дељења знања којим се оно, последично, увећава. Што је већи круг људи који деле знање, што је већа интердисциплинарност и ширина перспектива, то ће подељено и увећано знање бити богатије.

Непосредно по објави неког исказа често следи критика која даје повод за следећи корак прераде. Активни ствараоци и корисници у својој већини покушавају да избегну утисак перфекције која недостаје – барем док следећа верзија није на располагању. За садржаје које су они створили важи да су им потребни проширење, прерада, актуализација и преношење више него публикацијама, чланцима стручних часописа, базама података, каталозима, музичким ЦД-има и сл. То је посебно видљиво у организацији Интернет енциклопедије Wikipedia: ако се објави чланак на нову тему, други корисници и аутори га могу мењати. Сваки корак прераде је документован у „Version history“ чланка. При том, свима је доступна страница за дискусију на којој се говори о разликама између различитих верзија неког чланка и избегавају могући конфликти.

Трећа карактеристика је да Web 2.0 узрокује да активни ствараоци и корисници континуирано богате Интернет огромним количинама друштвено релевантних информација, културних техника и културно реобликованим моделима опажања. Као што су показале различите студије, начини и модели коришћења Интернета су друштвено реобликовани, тј. одређују га припадност друштвеној класи и миљеу, ниво образовања,

старост, пол или други важни друштвени односи (Haas et al. 2007). Активни ствараоци и корисници појачавају ове устаљене, у свакодневици ретке праксе стварања, организације и регулације садржаја знања и културних техника: са једне стране сваки активни стваралац и корисник индивидуално и у намерној и ненамерној сарадњи обогаћује Интернет знањем, културним техникама стварања, организовања, обраде и дистрибуције знања, моделима типизације који указују на друштвену припадност и привидно подразумеваним структурама селекције и регулације знања. Са друге стране, праксе стварања и организације знања са Интернета прелазе у свакодневну праксу корисника, када особе и предмете који постоје ван Интернета класификују, припремају и деле са другима по истим принципима регулације, а које користе само за ресурсе који постоје на Интернету. Друштвена пракса дељења и употребе метаподатака која је раширена на Интернету, показала се корисном за организацију великих садржаја информација и знања уз мало труда, који су давно превазишли Интернет.

И коначно, *четврта нова карактеристика* јесте да се процес активног стварања и коришћења у многим случајевима одвија у друштвеним окружењима која нису везана ни за тржишта као механизам дистрибуције, ни за формалне организације и хијерархијске начине организације и зато не стварају представу о знању као производу и својини. Насупрот томе, активни ствараоци и корисници сарађују да би волонтерски створили, репродуковали и ширили информације, научна и културна добра. То је са једне стране видљиво у моделима лиценцирања као „GNU General Public License“ или „Creative Commons Lizenzen“, који постоје поред правне конструкције Copyright-а. Они аутору неке информације дозвољавају да дефинише њено ширење, умножавање, јавну презентацију, промену или прераду од случаја до случаја (Grassmuck 2002; Lessig 2004; Krömer/Sen 2006). И покрет *Open Source* се може интерпретирати у овом правцу, пошто се ради о форми друштвене организације која је створила алтернативне форме продукције знања, поготово у области развоја софтвера (Castells, 2005; Heinrich et al. 2006).

Са друге стране, различити аутори показују (Auding/Steichler/Hess, 2004; Ortmann, 2004; Benkler, 2006; Jenkins, 2006) да ширењем праксе активних ствараоца и корисника, пословни модел, који почива на интелектуалној својини и тржишној дистрибуцији, добија конкуренцију. Посебан значај овде припада формату XML и његовом проширењу RSS-у: RSS-Feed преноси информације, научна и културна добра од аутора или продуцента, независно од оптичке презентације садржаја директ-

но ка корисницима који су се претплатили на RSS-Feed неког понуђача на Интернету и тако се аутоматски информишу о новим садржајима. Такви аутоматизовани системи дистрибуције доводе у питање улогу организаторских вратара одн. преносника (као нпр. редакције или издавачке куће), чија се функција потраге и информације, селекције и сортирања, поверења и уговарања као и цене и обрачунавања легитимише, пре свега аргументом осигурања квалитета. Њихову улогу у све већој мери преузимају реер-to-реер мреже децентрализовано умрежених рачунара, односно учесника преко којих растући круг корисника добија информације, научна и културна добра.

4. Типови знања на Web-у 2.0

Коришћењем знања на Интернету, кристалишу се друштвене употребне форме и са тим повезане норме као и културне технике колективне организације знања на Web-у 2.0, тако да – свакако дискутабилно – раздвајање „виртуелне стварности“ и друштвене стварности ван Интернета, сукцесивно нестаје. У овом смислу, разликујемо три типа знања: садржај, код и метаподатке.

4.1. Садржај као тип знања на Web-у 2.0

Садржајем (енг. *content*) се обухватају сви они садржаји којима корисник Интернета даје неки исказ, било које врсте, и објављује га ради ширења и рецепције од стране публике. Садржај се може налазити у различитим форматима, у шта спадају текстови, фотографије, видео и аудио записи, али и садржаји база података, који не постоје у облику самосталних „докумената“, већ се динамично генеришу специфичним логовањем корисника.

Уз то, садржај не поседује садржинску спецификацију, већ обухвата тврдње различите врсте које се могу систематизовати према Хабермасовој апстрактности: когнитивно-инструментални ставови садрже истините исказе о свету и ефективности теолошких поступака који су усмерени на достизање одређених циљева. У то спадају описи догађаја (концерти, конференције, излети и сл.) као и ранг листе (нпр. “Blogcharts”), или чек-листе за успех у различитим областима.

Насупрот томе, предмет морално-практичних ставова је исправност поступака и норми и они тематизују Добро и Исправно уопште. Примери се налазе у дискурсима који дефинишу, прецизирају, подржавају и доводе у питање одређена правила употребе (као сукоб око етике блоговања), али и у коментарима о актуелним друштвеним дешавањима.

Евалуативни искази се односе на примереност поступака као и на стандард вредности уопште. Пример се може наћи у оцењивању потрошачких добара, филмова или књига на једном подкасту или на некој специјализованој платформи као што је librarything.com.

Експресивни ставови су израз осећања или доживљаја који су заступљени захтевом за истинитошћу; они чине аутентичност или не-аутентичност једног актера, који се изражава о некој теми.

Кроз ова четири типа исказа садржај приказује ниво знања друштвеног Интернета у најужем смислу. Тиме се знања стално стварају, шире, актуелизују, прерађују и чине генерално доступним и ствара се потенцијално глобалан, претежно бесплатан лагер знања о свету и тиме – врата ка свету.

4.2. Кôд

Под кôдом (енг. *code*) се подразумевају софтверско-техничке основе које омогућавају објављивање и повезивање садржаја из различитих извора на интернету. Апликације као блог или wikiweb, али и алати попут Webbrowser-a и Feed Reader-a који су нам неопходни за коришћење блога и викивеб-а, базирају се на алгоритмима који усмеравају ток неког програма у зависности од акција корисника или одређених стања система.

У кôду се манифестује специфично информатичко-техничко знање, које, полазећи од анализе задатака („Шта може овај програм?“), дефинише одређене функције, односно компоненте тока програма („Програм мора пружати могућност писања текста и његовог меморисања на Webserver“) и преводи их на неки компјутерски језик (као PHP или Javascript).

Да би се олакшало коришћење кôда, на располагању је интерфејс за кориснике, који и корисницима са ограниченим информатичко-техничким знањем дозвољава да утичу на програм. Кôд је додуше формализовано, тј. у специфичну семантику преведено знање, али се оно имплицитно или експлицитно враћа на рутине које се примењују у свакодневици да би се знање организовало и мобилизовало за решавање уобичајених проблема.

Такве вештине, знање о употреби за руковање кôдом су неопходни за коришћење експертског знања програмера које се манифестује у софтверском кôду и да би се могле задовољити сопствене потребе, нпр. да се преради, објави или чак реципира садржај.

4.3. Метаподаци

Метаподаци (енг. *metadaten*) су подаци који садрже информације о другим подацима – у овом контексту, пре свега, подаци који су приписани садржају. При том су могући различити путеви који се међусобно не искључују, а који воде ка овим метаподацима: поред њихове аутоматизоване екстракције из садржаја (на пример, помоћу компјутеризованог прегледа неког текста) као и припреме од стране специјализованих стручњака.

На Web-у 2.0 је посебно добило на значају управо стварање „тагова“. При том се ради о кључним речима које се могу слободно изабрати, и који се могу доделити било ауторима одређених садржаја и то директно при стварању садржаја (на пример за категоризацију самостално урађеног чланка на блогу), или их касније могу створити сами корисници, да би класификовали садржај који су конзумирали (на пример да би забележили одређене изворе на Интернету због касније претраге).

Тагови чине самосталну структуру индивидуалне и колективне организације знања на друштвеном Интернету, која се назива „фолксономија“ (Quintarelli, 2005). Овај појам наглашава карактер као „од доле“ изграђен систем класификације, који не потиче од систематске категоризације експерата, већ настаје из мноштва појединачних категоризација у подељеним заједницама корисника.

Тагови такође указују, са једне стране, на начин на који поједини корисник Интернета организује знање и стога пружају опширне информације о субјективној структури релевантности неког корисника Интернета и о његовој пракси организовања знања повезаној са навиком, предзнањем, близином и интересима, док са друге, колективна практична организација знања се испољава у својој агрегацији фолксономија, дакле емергентан распоред знања сопствене врсте.

4.4. Друштвено знање као резултат

Ова три типа знања образују емергентну објективну стварност која се може тумачити као похрањивање друштвеног знања.

(1) Знање објављено на Интернету је од непосредне друштвене важности, оно представља јавно добро, јер је јавно расположиво и тиме постаје предмет јавне дискусије и критике.

(2) Друштвени механизми стварања, испитивања, развијања и дистрибуције знања од стране многих корисника су веома ефикасни. Са једне стране, непосредно су повезани са свакодневном употребом Интернета те имају велику континуираност, а са друге, управо то јавно, ко-

лективно процесуирање од стране многобројних корисника са њиховим многобројним предзнањима, ставовима, идејама и интересима обогаћују његов садржај.

(3) Акумулација друштвеног знања превасходно је социјални процес и њега као таквог одређују навике, норме и улоге корисника који користе и процесуирају то знање.

(4) После рутинске дистрибуције и преношења знања који стоје у институционализованим контекстима сврхе и функције, друштвени Интернет пружа и простор за развој и дефинише улоге за развој виших облика знања, као на пример метазнање како у вези са агрегацијом података, тако и у вези са развојем техничких основа понуда на Интернету. Овим претварањем знања депонованог на друштвеном Интернету у хабитуализоване, седиментиране, у друштвеним улогама репрезентоване и делимично пренесене облике стварања, организације и дистрибуције знања се може објаснити растућа друштвена релевантност информација, научних и културних добара постављених на Интернету.

5. Критика знања на Web 2.0

Ако се оријентишемо на анализу дискурса Јürgена Habermasa (1981), показује се да се садржај, код и метаподаци могу критиковати по различитим стандардима:

Садржај: Јавно артикулисана критика је одлучујућа за напредак знања у погледу когнитивно-инструменталних исказа, и она тематизује истинитост или ефективност садржаја. Она се може развити из неправилног представљања неког догађаја, али се може односити и на непотпуност, недостатак активности или на стручну манипулацију. Исто тако се, на пример, на неком блогу може критиковати чек-листа представљена као релевантна за каријеру, када се на пример презентовани савети процене као контрапродуктивни за достизање прокламованог циља.

Морално-практична критика се може састојати у критиковању радњи и норми радње или чак њиховом скандализовању. Интернет сајтови са моралним изјавама који настоје да етаблирају стандарде у односу на обликовање кода, садржаја и метаподатака, могу бити предмет естетске критике у којој се у питање доводи примереност њихових вредносних стандарда.

Експресивне изјаве, као на пример изражавање мишљења на дијаристичком блогу, доступне су терапеутској критици у погледу њихове истинитости и аутентичности аутора, дакле могуће их је критиковати у погледу кохеренције или некохеренције са другим изјавама истог аутора.

Код: као и садржај, и код може бити предмет критике и антикритике – овде пак не у погледу емпиријске истинитости, већ више у вези са његовом ефективношћу за циљеве делања које треба достићи развојем, употребом и ширењем софтвера. Funken (2001: 48) наводи четири таква инструментална критеријума квалитета кода:

1. „Релијабилност“ се односи на поузданост и стабилност софтвера током времена.

2. „Економичност“ кода се односи на променљивост и могућност поновне употребе у сврхе које су другачије од провобитно намераваних сврха.

3. „Ергономија“ кода се може критиковати у погледу лаког одржавања и употребе од стране технички неискусних корисника.

4. Коначно, код се може критиковати у погледу „прихватљивости“ од стране потенцијалних корисника.

Полазећи од тога, у контексту феноменолошке социологије знања може се закључити: као прво, корисност знања у облику кода у савладавању уобичајених свакодневних проблема (на пример у менаџменту знања и пројеката у вези са послом) може дати повода за критику ако напори и добици употребе софтвера не стоје ни у каквом међусобном односу, или ако су могућности комуникације корисника обликоване екстремно рестриктивно, тако да ови у случају потребе не могу међусобно да комуницирају.

Као друго, подаци окупљени у коду би са становишта организације свакодневног знања код људи могли бити ирелевантни и због тога обележени као „бескорисни“.

Треће, једноставност, корисност и начин деловања кода могу дати повода за критику ако је његова семантика неразумљива другим експертима (Schütz/Luckmann, 2003).

Метаподаци: у пракси се метаподаци могу критиковати само када изађу из оквира подразумеваног и ни на који начин се не надовезују на друштвено подељен шаблон типизирања и структуре релевантности.

Ако се користе за карактеризацију одређеног објекта, као што је Интернет страница, особа или место, они су потенцијално предмет когнитивно-инструменталне критике, да ли су тај објекат адекватно описали, јасно одвојили од других објеката и да ли су продуктивни или контрапродуктивни у погледу посебних циљева издавања метаподатака. Тагови се, на пример, у том погледу могу критиковати, да ли су постигли са њиховим издавањем повезан циљ ефикасне организације знања или то нису постигли.

Друго, метаподаци могу бити предмет морално-практичне критике, дакле могу се процењивати у погледу тачности прикривених норми понашања. Ако би на пример, корисник неке платформе за умрежавање дефинисао неку њему непознату особу као контакт, други би то могли оценити као кршење очекивања да се у личну мрежу прихватају само колеге или пријатељи.

Треће, метаподаци су потенцијалан предмет евалуативне критике, дакле, критике у вези са примереношћу вредносних стандарда када, на пример, корисник неког система за вредновање наведеним местима или књигама додели максималан број поена и тиме функцију оцењивања учини бескорисном.

Коначно, метаподаци могу бити предмет и терапеутске критике онда када су објекти који се међусобно логички искључују обележени на исти начин. Ови аналитички стандарди оцењивања метаподатака се емпиријски мешају: обележавања неког члана као лажног на Xing.com – провајдер је овде интегрисао сопствену функцију – међусобно повезује когнитивно-инструменталну, морално-практичну и евалуативну критику, јер платформа добија своју вредност из тога што искључује лажне и анонимне чланове.

Закључна разматрања

Претходни коментари су скицирали карактеристике научног приступа новим развојима комуникације и интеракције заснованих на Интернету. Ови елементи „нове мреже“ конституишу друштвену сферу, а са друге стране чисте Интернет технологију, коју ствара колаборативна сарадња активних стваралаца и корисника и константно ажурирање. Показало се да се Веб 2.0 путем стварањем услова повећане интеракције и партиципације, омогућава да се на један колективно интелигентан начин информације, научна и културна добра децентрализовано, хетерархијски и јавно стварају, побољшавају, актуализују, преводе, организују и шире (Gruber 2008, Jenkins и сарадници 2006, Luo и сарадници 2009, Lorenz и сарадници 2011). Познати Меткалфов закон који налаже да се вредност мреже повећава као квадрат броја људи који су на њу повезани, у потпуности објашњава прогресивно повећање вредности и неопходности Интернета, као и социолошке последице на ширење, дељење и коначно, управљање знањем које се на њему одвија.

Пракса активних стваралаца и корисника која се шири, доводи у питање у претходних 150 година етаблирани власнички и робни карактер знања, као и моделе организације, пословања и дистрибуције који се

заснивају на томе, тако што им супротстављају нови, нетржишни модел стварања и дистрибуције знања. Похрањено знање на Web-у 2.0 се додуше надовезује на друга колективна (нпр. журналистичка, професионална, академска или организацијска) знања, али поседују пак аутономију која се стално репродукује у дискурсима самоперцепције. Тиме пракса активних стваралаца и корисника развија еманципацијске и субверзивне потенцијале спрам пословних идеја и политике Интернета које су усмерене на комерцијалну доминацију, контролу и надзор – иако суочавање са даљим развојем Интернета није одлучено (Krysmanski, 2006).

Активно стварање и коришћење је и друштвени процес, пошто су креативни поступци корисника друштвено и културно обележени, чак и када [корисник] сматра да делови знања које је уобличио потичу искључиво од његове оригиналности и способности расуђивања. Управо селекција могућих садржаја, као и стварање садржаја, повезано је са индивидуалним похрањеним знањем. И оно је део света који се подразумева и који се не преиспитује, који је у великој мери друштвено и културно преобликован, као и његове рутине организације знања, његове карактеристичне шеме типизирања и структуре релевантности.

Заснован на феноменолошкој социологији знања, овај рад идентификује специфичности три типа знања: садржај, код и метаподатке, као и различите облике критике, који доприносе развоју знања.

ЛИТЕРАТУРА

- Anderson, C. (2006). *The long tail. Why the future of business is selling less of more*. New York: Hyperion.
- Anding, M., Steichler, P. L., Hess, T. (2004). Substitution von Intermediären im Syndikations-prozess durch Peer-to-Peer-Systeme. In: Sydow, J., Windeler, A. (Hrsg.): *Organisation der Content-Produktion*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. pp. 187-208.
- Benkler, Y. (2006). *The wealth of networks. How social production transforms markets and freedom*. New Haven/London: Yale University Press.
- Bruns, A. (2007a). Produsage: Toward a broader framework of user-led content creation. Vortrag bei der *“Creativity & Cognition conference”*. 13-15.6.2007, Washington. D.C. Online verfügbar: [http://snurb.info/files/Produsage %20 \(Creativity% 20and%20Cognition%202007\).pdf](http://snurb.info/files/Produsage%20(Creativity%20and%20Cognition%202007).pdf)
- Bruns, A. (2007b). The future is user-led. Vortrag bei der *“PerthDAC conference”*. 15.-18.9.-2007, Perth. Online verfügbar: [http://snurb.info/files/The%20 Future%20Is%20Userled%20\(PerthDAC%202007\).pdf](http://snurb.info/files/The%20Future%20Is%20Userled%20(PerthDAC%202007).pdf)

- Castells, M. (2005). Open source as social organization of production and as a form of technical innovation based on a new conception of property rights. Vortrag beim “*World Social Forum 2005*”. Online verfügbar: <http://www.informatik.unileipzig.de/~graebe/Texte/Castells-05.pdf>
- Gillies, J., Cailliau, R. (2000). *How the web was born*. Oxford: Oxford University Press.
- Goldmann, M. (2003). Dear Emily Postnews. Die Geschichte der Netikette. In: Schulzki-Haddouti, C., (Hrsg.): *Bürgerrechte im Netz*. Bonn: BPB. pp. 336-348.
- Grassmuck, V. (2002). *Freie Software. Zwischen Privat- und Gemeineigentum*. Bonn: BPB
- Gruber, T. (2008). “Collective Knowledge Systems: Where the Social Web Meets the Semantic Web”. *Journal of Web Semantics*. 6: 4-13.
- Haas, S., Trump, T., Gerhards, M., Klingler, W. (2007). Web 2.0: Nutzung und Nutzertypen. In: *Media-Perspektive*. 8: 441-449.
- Habermas, J. (1981). *Theorie des kommunikativen Handelns*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Heinrich, H., Holl, Friedrich-L., Menzel, K., Mühlberg, J., Schäfer, I., Schüngel, H. (2006). *Open-Source-Software und ihre Bedeutung für innovatives Handeln*. Berlin. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pub/oss_studie.pdf
- Jenkins, H. (2006). *Fans, Bloggers, and gamers. Exploring participatory culture*. New York: University Press.
- Jenkins, H., Purushotma, R., Weigel, M., Clinton, K., Robison, A.J. (2006). *Confronting the challenges of a participatory culture: Media education for the 21st century*. White Paper. MacArthur Foundation. Преузето 19. фебруара 2012. године са сајта: http://mitpress.mit.edu/books/full_pdfs/Confronting_the_Challenges.pdf
- Krömer, J., Sem, E. (2006). *NOCOPY. Die Welt der digitalen Raubkopie*. Leipzig: Tropen.
- Krysmanski, Hans-J. (2006): Emanzipative und subversive Potenziale der neuen Medien. In: Bittlingmayer, U., Bauer, U., (Hrsg.): *Die „Wissensgesellschaft“: Mythos, Ideologie oder Realität?* Wiesbaden: pp. 503-522.
- Lessig, L. (2004). *Free Culture. The nature and future of creativity*. New York: Penguin.
- Levy, P. (1997). *Collective Intelligence: mankind's emerging world in cyberspace*. Perseus Books.
- Levy, M. (2009). WEB 2.0 Implications on Knowledge Management. *Journal Of Knowledge Management*. 13 (1): 120-134.
- Lorenz, J., Rauhut, H., Schweitzer, F., Helbing, D. (2011). “How Social Influence Can Undermine the Wisdom of Crowd Effect”. *Proceedings of the National Academy of Sciences*. 108: 9020-9025.

- Luo, S., Xia, H., Yoshida, T., Wang, Z. (2009). "Toward Collective Intelligence of Online Communities: A Primitive Conceptual Model". *Journal of Systems Science and Systems Engineering*. 18 (2): 203-221.
- Nonaka, I., Takeuchi, H. (1995). *The Knowledge-Creating Company. How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- O'Reilly, T. (2005): What is the Web 2.0? Design patterns and business models for the next generation of software. Online-Publikation: <http://www.oreilly.de/artikel/web20.html>
- Ortmann, G. (2004). *Als Ob. Organisationen und Fiktionen*. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Razmerita, L., Kirchner, K., Sudzina, F. (2009). Personal knowledge management, The role of Web 2.0 tools for managing knowledge at individual and organisational levels. *Online Information Review* 33 (6): 1021-1039.
- Salminen, J. (2012). "Collective Intelligence in Humans: A Literature Review". Boston, USA.
- Schmidt, J. (2006a). Social Software. Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehung-smanagement. In: *Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen*, 2: 37-47.
- Schmidt, J. (2006b). *Weblogs. Eine kommunikationssoziologische Studie*. Konstanz: UVK.
- Schütz, A., Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz: UVK.
- Stankosky M. (2005). *Creating the Discipline of Knowledge Management*. Oxford: Elsevier Butterworth-Heinemann.
- Surowiecki, J. (2004). *The Wisdom of Crowds*. Garden City: Doubleday.
- Sveiby K.E. (1997). *The New Organizational Wealth: Managing and Measuring Knowledge – Based Assets*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Toffler, A. (1981) *The Third Wave*. London: Pan Books Ltd.
- Van Eimeren, B., Frees, B. (2006). ARD/ZDF-Online-Studie 2006: Schnelle Zugänge, neue Anwendungen, neue Nutzer? In: *Media-Perspektiven*, 8: 402-415.

Jasmina Arsenijevic
Milica Andevski

SOCIOLOGY OF KNOWLEDGE AS A FORM OF KNOWLEDGE MANAGEMENT AT THE WEB 2.0

Summary

Participatory culture is becoming increasingly important issue in the context of the study of the sociology of the Internet and its most important characteristics, users` participation, defines a new form of behavior and the Internet use: the form that outgrows passive use and turns into active creativity. Today`s users of the Internet`s contents (data, information and knowledge) are, at the same time, their creators, they are forming, expanding, revising, organizing, evaluating and disseminating knowledge together. Thus, haphazardly and spontaneously, the construct of knowledge management is made and it is based primarily on the axiom that knowledge is increased by sharing and the effects of collective intelligence are achieved. Based on the phenomenological sociology of knowledge, this work defines specificities of the types of knowledge on the Internet and various forms of criticism, which contribute to the development of knowledge.

Key words: participation, sharing of knowledge, the sociology of knowledge, knowledge management, Web 2.0, collective intelligence.

INTERACTIVE PLAY IN THE PRE-SCHOOL EDUCATION

Summary: The use of information technology in the preschool institution allows you to combine traditional and modern means and methods of interaction, stimulate interest, and enhance mental activity. Information technologies also visualize the process of speech and thinking, develop life skills of preschool children, promote their activity and voluntary self-regulation, and train them to search for creative activity.

Thus, the use of computer technology helps us overcome obstacles to success in the interaction of preschool children more efficiently. The use of computer technology helps activate the children's thinking, memory, and various kinds of perception.

Key words: information technology, interaction, preschool education.

On the certain stage of a child's development, family and kindergarten become a micro-educative and micro-educational environment.

Both the family and the preschool bring social experience into a child's development. But only due to their combining, the little ones can go out into the big wide world.

The main task of the teacher-parent interaction is to establish partnerships that allow them to educate a child together and to create an atmosphere of mutual interests and educational efforts.

Modern family should abandon the principle of over-organization and boring patterns; it should search for new forms of interaction due to financial and social stratification, an abundance of new information technologies, wider educational opportunities, etc.

The main task of teacher-parent interaction is to establish partnerships that allow them to educate a child together and to create an atmosphere of mutual interests and educational efforts.

Parents are interested in the quality of childcare and education and their own growth as educators of their children.

* annvinevskaya@hotmail.com

We believe that it is necessary to create new effective relations between children, parents and teachers. It is not a complete abandonment of the traditional relations. But along with them, the key to the improving parenting practices and behaviors is the use of and search for new non-traditional methods of work, including intensification of parents' efforts.

In their teaching internship, students of Taganrog State Pedagogical Institute (Taganrog, Russia) use such form of work as "Family projects".

As a result, the students gather sets of materials on the following topics: "My parents' professions", "Home games library", "Our favorite family game" or "How I spent my summer vacation".

Using these projects, students, who had teaching internship in pre-school institutions, saw that most parents are confident pc users. Now computers are the most advanced tools for processing information, and they can serve as a powerful means of training and play the role of indispensable assistant in the education and general mental development of the child. That is why purposeful use of information technology can help parents and children take a step closer to teachers.

The computer carries visual information that is easier for preschoolers to understand. Motion, sound and animation attract the children's attention for a long time. Children receive an emotional and cognitive message, which makes them want to see, to do, to play, to revert to that again. Therefore, now it is particularly important to use the special computer technology while working with preschool children.

Under the new federal state standards in Russia, the basic preschool educational program should provide a solution of the educational policy problems of joint activities of adults and children, and children's own activities, not only through direct educational activities, but also through maintenance of specific preschool-oriented daily routines. The whole educational process should be based on the work corresponding to the children's age. Play is the basic form of working with preschool children and their leading activity.

Interactive computer play is a modern and recognized method of training and education with an organic unity of educational, developmental and educative functions.

Information and computer technologies have become a promising means of rehabilitating and developing work with children. The use of information and computer technology in pedagogy of our country is based on the psycho-pedagogical and methodological guidelines developed by L. S. Vygotsky, P. Y. Galperin, V. V. Davydov, A. V. Zaporozhets, A. N. Leontiev, A. R. Luria, D. B. Elkonin and others. Russian and foreign research on the use of

computer in the rehabilitation and educational process proves not only its advisability, but also the special role of the computer in the development of intelligence, speech, and the overall child's personality.

One of the main tasks of information and computer technologies is the promotion of the children's activity, which allows them to absorb the knowledge consciously.

Indeed, computer has a huge potential for game and training opportunities, and it has a significant impact on the child, but, like any technology, it can be valued only due to the interaction of the teacher, the child and the computer and achievement of a positive result.

The use of interactive teaching methods allows you to implement a differentiated approach to children of different intellectual levels.

The use of new unusual methods of studying, especially in the form of play, enhances non-volitional attention of children and helps develop a volitional one. Information technologies provide person-oriented approach. Computers allow you to increase the amount of the necessary material. Furthermore, it is necessary to repeat the same educational material over and over again, and the diversity of presentation forms plays a very important role.

Computer programs train children to be independent, develop their skill of self-control.

When we offer children the interactive play, we give them a very special time. During the play, they get new impressions, gain social experience and interact with their parents not in the way they do it in everyday life. They become more warm-hearted, compassionate and respectful.

Unfortunately, today our kindergartens do not have enough computer equipment, so we believe that the problem of the use of interactive play in education should be solved through working with parents. To apply this method of interactive communication, we have focused on the "chain": TEACHER P-PARENT-COMPUTER-CHILD.

Due to the fact that modern parents are advanced PC users, and their children can also use PC easily at home, we assume that it will not be difficult for adults to use interactive play for studying the material which is implemented in the kindergarten program.

At an initial stage we ourselves offer the play. We select each play according to the child's level of development; there are games that promote child's ability to consolidate and expand the experience, and games which stimulate child's progress, and which are focused on the zone of proximal development.

It is possible to apply a number of computer programs during the preparation for lessons. For example, animated characters and letters can be created with Macromedia Flash or PowerPoint software. Vibrant illustrations can be created with such programs as Paint, Adobe Photoshop, and CorelDraw. Such program as PowerPoint also allows you to create the whole lesson with a series of different tasks. These are the most popular programs for the preparation of the lessons, but there are many others, which are equally interesting and suitable.

We think that the use of interactive play not only improves the quality of the educational process, but also creates conditions for the remote communication of teachers, experts and parents.

Interactive play makes parents more active, increases their willingness to interact with the teacher, manifests parental expectations, views, can deepen and enrich the interaction between the teacher and the parents.

V. A. Suhomlinsky once said: “The children’s happiness is created by our work. Lessons and meetings with children, of course, require mental effort, time and work. But, after all, we are happy when our children are happy, when their eyes are filled with joy”. Therefore, we believe that the use of interactive methods will be bright, useful and fascinating form of cooperation and will guide the building of good relations between parents, their children and teachers.

REFERENCES

- A. I. Uman (1997). *Tekhnologicheskij podkhod k obucheniyu: teoreticheskiye osnovy* [Technological approach to learning: theory]. Moscow – Orel: Moscow State Pedagogical University, 208 p. (rus).
- A. N. Folomiev, E. A. Geiger (1998). *Menedzhment innovatsiy: teoriya i praktika* [Innovation Management: Theory and Practice]. Moscow: Russian Academy of State Service, (rus).
- E. I. Mashbits (1986). *Kompyuterizatsiya obucheniya: problemy i perspektivy* [Computerization of training: Problems and Prospects]. Moscow: “Znanie”, 80 p. (rus).
- E. S. Polat, M. Y. Bukharkina, M. V. Moiseeva, A. K. Petrov (2001). *Novyye pedagogicheskiye i informatsionnyye tekhnologii v sisteme obrazovaniya* [New teaching and information technologies in the education system]. Moscow: Publishing Centre “Academy”, 271 p. (rus).

- G. K. Selevko (2003). *Pedagogicheskiye tekhnologii na osnove informatsionno-kommunikatsionnykh sredstv* [Educational technology based on information and communication tools]. Moscow, Research institute of school technologies, 107 p. (rus).
- I. G. Zakharova (2002). *Informatsionnyye tekhnologii dlya kachestvennogo i dostupnogo obrazovaniya* [Information technology and quality of affordable education]. Research and theoretical journal "Pedagogika". No. 1. Pp. 27-33. (rus).
- M. V. Clarin (1997). *Innovatsii v obuchenii: metafory i modeli. Analiz zarubezhnogo opyta* [Innovations in teaching: metaphors and models. The analysis of foreign experience]. Moscow: "Nauka", 223 p. (rus).
- S. D. Polyakov (2006). *Pedagogicheskaya innovatika* [Pedagogical innovations]. Moscow, 124 p. (rus).
- V. P. Bepalko (2002). *Obrazovaniye i obucheniye s uchastiyem kompyuterov (pedagogika tretyego tysyacheletiya)* [Education and training with computers (third millennium pedagogy)]. Moscow – Voronezh: Moscow Psychological and Pedagogical Institute, "MODEK". (rus).
- V. A. Krasilnikova (2002). *Stanovleniye i razvitiye kompyuternykh tekhnologiy obucheniya* [Formation and development of computer technology training]. Moscow: Russian Academy of Education, Institute of Informatization of Education, 176 p. (rus).
- Y. M. Horwitz (2003). *Novyye resheniya Apple dlya obrazovaniya* [Apple in new educational solutions]. *Informatika i obrazovaniye* [Computer Science and Education]. No. 2. P. 69. (rus).
- Z. A. Repina, L. R. Lizunova (2004). *Kompyuternyye sredstva obucheniya: problemy razrabotki i vnedreniya* [Computer training aids: problems of development and implementation]. *Voprosy gumanitarnykh nauk* [Issues relevant to Human Sciences]. No. 5 - Pp. 283-285. (rus).

У ПЕЈСАЖУ РАВНИЦЕ О СЛИКАРУ МИЛАНУ КЕЧИЋУ

САЖЕТАК: У раду се применом исцрпне феноменолошке анализе разматра дело једног од најзначајнијих сликара пејсажа равнице и њених симбола на овим просторима. Поједини радови овог особеног уметника тумаче се и са компаративних позиција, утицаја београдске сликарске школе (Иван Радовић, Недељко Гвозденовић, Љубица Цуца Сокић и др.) као и сопствених визуелно-ликовних истраживања. Милан Кечић, представља претходницу поетских и синтетичких представа у савременим сликарским приказима војвођанске равнице у српској ликовној уметности данас.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Милан Кечић, компаративност, сликарство, равница, симболи.

Уместо увода

Погледе на уметничке истраживачке визууре Милана Кечића, првенствено сам проналазио у његовој аутобиографској исповести. Књига Љубисава Андрића *333 питања и одговора Милана Кечића*, при том, представљала ми је и најзначајнији писани извор (Андрић, 1993).

Посебну занимљивост у тим исповестима за мене представљају разноврсна истраживања самог сликара Милана Кечића, првенствено у себи и око себе: истраживање визура, тачака гледања и виђења, симбола равнице, као и самосвојна изградња оригиналних текстура и фактура сопственог сликарског рукописа.

Школовање на АЛУ заједнички нам је обележио одређен утицај институције или чак релативна и припадност тзв. београдској школи сликања и њеној стилској препознатљивости.

Овако конципиран рад сачињава и један могући личан поглед на поетску контекстуализацију (кореспонденцију) поетика, препознатих у оквиру сопствених уметничких истраживања везаних за израду тезе у оквиру докторског уметничког пројекта.

* stepanovmilorad@yahoo.com

1. Биографија

Милан Кечић је рођен је 1910. године у сремском селу Крчедину крај Дунава, од оца Бранка, лађара и вредног сремског домаћина и мајке Живане спретне домаћице и баштованке. Школовао се у Новом Саду, Прагу и Београду. У младости се бавио примењеном уметношћу, а по упознавању са Петром Добровићем, значајним српским и југословенским сликарем, од 1936. године потпуно се посвећује сликарству. По позиву Петра Добровића започиње и студије на у то време, тек отвореној Академији ликовних уметности у Београду. Школовање Милана Кечића на Академији, одвија се са прекидима услед новонасталих ратних дешавања. Пошто је током рата професор Добровић умро (1943), студије сликарства завршава 1947. године у класи професора Мила Милуновића.

О свом школовању током рата и непосредно после њега, сликар каже:

„Код Петра Добровића сам учио цртање по моделу и тај научни део сликарског посла назвао бих граматицом и синтаксом ликовног језика. Оно што се у класи професора Мила Милуновића могло да научи то је развијање критеријума за ликовни квалитет и вредност.“

О свом „ратном“ школовању сликар даље каже „За цртање Добровић је препоручивао – оловку. Сматрао је да је првенствено треба савладати и довести до потребног сензибилитета. Перо такође. На Академији смо (услед немаштине, прим. М. С.) сликали на пакпапиру или на тањем картону; чак и на новинама. Били смо сиромашни. Заправо може и на таквом материјалу да се прави уметност. То може уметник...“ (Андрић, 1993).

Године 1949. Милан Кечић одлучује да се врати у завичај, на очево имање и ту настави са животом и сликањем, што у то време свакако није представљало лак задатак. У Крчедин се вратио, како сам каже, да би се смирио, а онда да би без великих трошкова ту живео и сликао.

Земљу је Кечић одувек доживљавао као нешто елементарно, готово посматрајући и сликајући, како каже „те сеоске куће, беле, чисте, окречене, а никле из блага“. Тада, почиње да слика равницу којом је окружен, њене визуре и хоризонте, небо и земљу, све оно, „што добро познаје“. Иако је рођењем Сремац, за Банат је увек говорио како му је он посебна љубав, јер та банатска равница уме да буде веома живописна, као у филму Скупљачи перја.

О свом начину и поступцима сликања крчедински уметник у разговору са Љубисавом Андрићем каже: „Што се тиче самих техничких

поступака у сликању, рекао бих да сам у томе потпуни аутодидакт. Своју пиктуру сам сам за себе изградио, и даље је изграђујем.“

Током свог дугогодишњег бављења сликарством, Милан Кечић је створио нову варијанту „војвођанског предела“ али и „мртве природе“ које је сликао већином, „у сиво-црној гами са примесама охлађених зелених тонова и тежиштем на дубини простора и перспективи“. Кроз овакве слике уметник је изражавао осећање тегобе, усамљености и изгубљености „која се спушта са великих оловних небеса на његова платана“ (Протић, 1973).

За Милана Кечића како је и сам изјављивао сликарство је представљало занат и то тежак. Али, баш зато што је тежак, што га је тешко освојити, он чини посебан изазов за сликара. Тако Милан Кечић објашњава свој велики рад и улагање огромне енергије на путу доживотног овладавања и освајања овог „најлепшег заната на свету“ (прим. М. С.).

Током плодних година сликарског рада, шпартао је војвођанским просторствима најчешће у свом посебно направљеном покретном путујућем атељеу – дилижансу. Дакле, Милан Кечић је једно извесно време радио и као сликар – чергар. Ишао је од села до села, од мотива до мотива, удубљујући се у равницу коју је упијао као пејсаж и мотив. Тако је Милан Кечић „сликао и своју тугу, својом природом, бекством од урбаног као и вреве данашњице“ (исто).



Слика 1. Милан Кечић у атељеу



Слика 2. Изложба Милана Кечића под шатором

Милан Кечић је приредио више самосталних изложби, али се највише памти она под великим шатором у Новом Саду (1971-1972). Своје слике излагао је и на више репрезентативних колективних изложби у земљи и иностранству. Слике Милана Кечића налазе се у разни музејским, галеријским и приватним збиркама. Припадао је (од УЛУС-а), одвојеној групи Самостални.

Биран је „по позиву“ за редовног професора Факултета ликовних уметности у Београду (1973-1978). За живота је насликао више од 1500 слика и снимио неколико кратких, документарних филмова.

Сликар Милан Кечић је умро у Новом Саду 1998.

2. Истраживач особености сопствене сложености духа

На питање новинара које звукове носи из детињства, Милан Кечић је одговарао да када слуша музику нпр. драгог му Карла Орфа, „осећа је веома блиском као да су у њој обједињене и сажети сви они звукови и ноте оних путујућих мајстора – сајција, оштрача, стаклорезаца, крполонџија лончара, дротара и сл. Сви су они заједно хармонично скалирали да их је било милина слушати“ (Андрић, 1993).

О духовном путу Милан Кечић каже да „размишљајући о томе шта би могли да буду снови, дошао сам до тога да и машта, односно инспирација теку из истог извора као и сами снови. Значи да идеје за уметничко дело долазе из најстаријег, оног животињског дела нашег мозга“ (исто, 146).

Када је говорио о свом педагошком раду (професора на Академији ликовних уметности у Београду), Кечић каже: „Водити класу слика-

ња подразумева поверење стручњаку и његово право на лични педагошки метод и начин рада. Наравно, све у складу с постојећим школским програмом. У настави сам се држао начела здружене теорије и праксе. То значи да сам сваки технички поступак тумачио естетском потребом, односно непосредној естетској потреби предлагао сам одговарајући технички и технолошки поступак. Али пре свега елементарни занат.“ (исто).

3. Грађевина од живота и уметности Милана Кечића – Милан Кечић у светлу изучавалаца и тумача

Изучаваоци опуса Милана Кечића готово једногласно назначују како је овај значајан српски уметник током целе каријере трудељубиво и пуно сликао. Радио је, самотњачки, углавном у атељеу и под природним светлом, почевши од родне куће у Крчедину и даље преко новосадских атељеа до простора своје „задужбине“ (Галерија Палета у Сремским Карловцима). У свим овим просторима сликајући, исписивао је својеврсне поеме завичају и панонској равници.

Готово сви изучаваоци сликарске уметности Милана Кечића истичу његову програмску оријентацију која је јасна и прецизна као и његова осебујна артикулисана ликовна визија по којој је постао познат и препознатљив.

Још од свог бављења „примењеном уметношћу“, тј. аранжирањем излога у раној младости (почетком тридесетих година двадесетог века), искористио је своју природну (богомдану) вокацију за сликарство тако да је и у тим раним „дизајнерским“ радовима постајао престижан и тражен декоратер. Користио је, при том, принципе и искуства „баухауса“ које су касније на извештан начин постале и базне идеје његовог сликарства, како каже Гроздана Шарчевић, можда и понајбољи познавалац целокупног уметничког опуса Милана Кечића.

Овакав „баухаовски“ приступ посебно је уочљив као метода компоновања мотива и осталих садржаја реалности његових слика. Оне су су у крајњој косенквенци коначно испровоцирале и Кечићево даље оперативно бављење идејом „грађевине уметности“ као такође једне од основних баухаовских идеја (Гроздана Шарчевић, веб страница: Милан Кечић).

Љубица Миљковић пишући о Кечићу каже да он готово никад није престајао да слика и да је редовно учествовао на заједничким ликовним смотрама. Излагао је, истина нешто ређе и самостално, код нас и у иностранству. Сагледавајући Кечићев сликарски опус, примећује да он садржи и врло успеле портрете, мртве природе са тиквама и цвећем као и да

се кроз све слике овог уметника појављују јасне и препознатљиве метафизичке одреднице (Миљковић, 1999).

3.1 Земља и небо

Поетичко-феноменолошка анализа представа слика равнице у уметности Милана Кечића

Посматрајући слике Милана Кечића тешко је чак и бољим познаваоцима његовог дела да у њима у потпуности разграниче тзв. „физички“ у односу на „феноменолошки“ слој слике (Марковић, 1982). Концепт Кечићевих слика је у основи „реалистички“ (исто), док је најчешћа тема Војводина, њен пејсаж са привидно мирном линијом која дели земљу и небо (исто).

Милан Кечић је сликао равницу којом је окружен, коју воли и добро је познаје. О равници каже да је посебно „интересантна јер са својим небесима, високим и пространим, са својим разливеним воденим површинама, са бујном вегетацијом, тражи прави сликарски потенцијал“ (исто, 138).

3.2 Поетика простора

Или о Мистеријама равнице Милана Кечића

Током свог животног и сликарског века Милан Кечић је посебно неговао пејсаж, иако је често говорио да сама тематика није од првеног значаја за њега. Предност је давао како он каже – „пиктури“ (боји и хроматским односима, прим. М. С.), као посебном квалитету насликане површине. Приликом оваквих изјава сликар је наглашавао значај сеоског простора у којем је одрастао. Ти слободни простори остали су у њему доживотна љубав (исто, 150).

Милан Кечић такође, има посебан однос, управо према Банату, нарочито кад кад каже: „Иако сам Сремац, из тог заталасаног Срема, волим Банат, где се хоризонт не може догледати, где су те празне ледине они их тамо зову јароши, са ђермовима по рубовима села. Ја то не бележим фолклорно, него се трудим да да ту поетску инспирацију уздигнем до симбола. Ако сликам један такав предео, какав је банатски, то никада није портрет једног локалитета, него настојим да дам идеју о том поднебљу“ (исто, 151).



Слика 3. Милан Кечић: *Напуштени салаш*, 1971,
уље на платну 71 x 40 цм

Код Кечића је простор најчешће густо исликан, тако да и сам стиче материјалност објекта. У стварање пиктуралне вредности потребно је, како каже, много улагања и тзв. густог ткања. У његовим сликама стално је присутно тројство наивног, реалног и надреалног, како добро примећује Миодраг Б. Протић и такав став овако појашњава: „наивно је у форми, реално је у перцепцији а надреално је у поднебљу“ (Протић, 1970).



Слика 4. Милан Кечић: *Ораница*, 1973, уље, 70 x 100 цм

Желео је да наслика војвођанску земљу и оранице, тло као живо биће које дише, испарава и све то је било потребно насликати са измаглицама и далеким перспективама. Живећи и радећи (сликајући) у том за-

вичајном простору и сам сликар објашњава како је „просликао“: „Док су моје колеге са Академије одлазиле у Париз да би тамо нешто урадиле, уз Лувр и светско тржиште слика, спремни и да се злопате, ја сам отишао у то сремско село (Крчедин – прим. М. С.), да у њему, иако као страном телу у организму, сам са собом, али у миру и тишини, формулишем своје ликовне поступке. И успело ми је. У Крчедину сам пронашао своју пиктуру.

У том сремском селу Кечић је насликао и неке од својих најбољих слика, као што су: Шор у Крчедину, Мртва природа са коњском лобањом, Дуње са пешкиром, Мој комшија Милинко, Псећи сектор, Зове и др.

3.3 Анализа сликарског рукописа

Слике Милана Кечића остварене су са пуно труда изалагања, а све у циљу да се фактуром, рељефом и неравнином дочарају што боље структура и штимунг равнице и њених обележја (Васић, 1987).

У пред-радњама, сликарског поступања, Милан Кечић детаљно испитује низ могућности да би одабрао ону која је примерена њему као и визији коју жели својом сликом да определи.

„Рационалан и чврсто дефинисан скелет слике прима на себе, и у простор између својих сегмената, низ дефинисаних, бојених наноса, поступно нанетих један преко другог, чиме је изазвано контролисано нарастање пасте по површини слике којом се у спором и стога веома тешком процесу (тешком јер захтева дуго одржавање уједначеног интезитета првобитне емоције) извучи осећање и назначавача емотивно кретање у сликарском бићу. То нарастање пасте која се на епидерму слике завршава узбудљивим траговима шпахтле или “штриглирања“ сувом четком има за циљ да појача еманцију флуида из хуманог језгра слике, да јој омогући да делујући готово физички зрачи из себе“ (у прилог оваквих тумачења могу се посматрати слике попут После кише, 1973, Сремски Карловци, 1979).



Слика 5. Милан Кечић: 12. август 1963, 1963, уље на платну, 45 x 65 цм

„Напуштени салаш је једна од најбољих слика која показује шта Кечић може када се држи уобичајеног поступка“ (Васић, 1987).

Критичар примећује и да је чином повратка родном тлу, сликар успоставио однос суптилне резонанце између сопственог бића и бића равнице чиме је створио услове за настанак низа изузетних дела (исто).

Милан Кечић слика једноставно, „веристички“ док му из слика избија меланхолија која је на „граници ирационалног“, а проузрокована је односима предмета које слика и простора. (Ово би могли упоредити на изванредан начин и са монтажним поступком компоновања и монтирања сцена тј. слика у филму, прим. М. С.).

За сопствени допринос сликарству сматрао је да је то његова инспирација, композиција и аутентични израз који не сличи ничијем као „то што сам поднебље родног краја први почео да сликам у смосвојној атмосфери и функционалном колориту. Мислим да сам ту дирнуо у оно што је елементарно: у блато, у земљу у измаглице далеких простора“ (исто, 162).

3.4 Метафизика и симболизам сценског простора у сликама Милана Кечића или о могућностима декодирања слике



Слика 6. Милан Кечић: *Сврака и сјајни предмети*, 1975, уље на платну,
130 x 158 цм

У овој јединственој, симболички интонираној слици, сликар настоји да из „монтиране“ слике зиме извуче „флуид“ као „тајновитост духовног простора“. Слика зрачи изнутра. Она у себи садржи и њиме зрачи „метафизичким и спиритуалним флуидом“.

Говорећи о естетици, темату и форми својих слика, Кечић наглашава: „Темати слике, драматични или лирски, јесу категорије које траже свака за себе одговарајућу концепцијску или техничку обраду. Моје слике могу да буду из маште (попут Свраке и сјајних предмета – прим. М. С.) али елементи њиних облика увек се темеље на природи. Они се само условно могу назвати реалистичким. Ја их сматрам магичним, јер својим посебним звуком и поетском поруком то јесу“ (исто, 166).

Анализа композиције: у првом плану сто је помакнут удесно од основне осе композиције, прекривен је белом и плавом драперијом. На предњој ивици стола стоји (управо слетела) сврака испред које је (лево) сјајан (златно-жути) прстен. док горе десно сјаји плава кугла (украса за јелку!?), при том су и остале кугле окачене о гране, огрнуте такође, мра-

зном скрамом, налик огољеним гранама дивље шљиве или трњине на огољеном простору равнице (прим. М. С.).

Други план слике сачињава зимски пејсаж (равнице) окован у ледену снежну измаглицу и под дебелим минусем зимског свитања.

Истраживач и тумач Кечићевог сликарства, Срђан Марковић на значује мистерију природе у овој слици као и њено необично компоновање. Он каже да су присутни су и остали „значајски“ елементи, који произилазе из међуодноса природе (стола који је постављен у инверзној перспективи, асиметричној поставци ка десној страни која помера и релативизује тзв. „тежиште слике“). Сврака са сјаним предметима егзистира између крхкости и симболичне дубине њихових боја.

Први план, како наводи Марковић, нагиње дубини због своје косине, тако да овај свет у првом плану (појавности) егзистира независно и паралелно са светом из другог плана који је у тзв. централној перспективи.

Драмска (сценска, прим. М.С.) напетост читава се кроз измене у просторној структури првога плана. Слика увлачи посматрача у себе и ствара му готово илузионистички моменат „привиђења“ који је сликар са намером изазвао.

Могућа анализа и значење симбола присутних у овој слици:

Равница је материја, тло...

Небо је симбол трансценденције, бесконачности и висине. Небо и земља (представљају однос између духа и материје).

Сто најчешће представља духовно средиште али и деловање милости.

Драперија је могућа оса света.

Бела и плава боја могу представљати и издвајање из овоземалских вредности и узлет ослобођене душе према Богу.¹

Сврака је најчешће симбол мрачнога, нарочито у хришћанској – западној митологији. Она упозорава на тајанственост природе и на то да у самој природи постоји и нешто друго осим пасторалне лепоте. У општем хришћанству може да представља и ђавола и као таква симбол је распусности и таштине.

Кугла чини мост између неба и земље која као савршен облик уједињује две природе, два света – небески и земаљски (додатно тумачење М. С.). Кугла представља свет „у малом“ – прим. М. С.) као круг и сферу.

¹ Више видети у: Миљковић, 2009-2011.

Симболизује вечност и целовитост. Христова владавина над светом означава се куглом са крстом на врху.

Плава кугла је принцип духовног савршенства, она је кугла мудрости.

Зелена је кугла стварања.

И стварно и симболички ова два света сусрећу се у шупљини прстена насликаног на столу поред свраке и посредством сликара бивају уграђена у дело (Марковић, 1993).

Одређена наивност присутна је у начину сликања предела, али још више мртве природе Милана Кечића.

4. Прожимања слика: сликарство и филм

У књизи *333 питања Милану Кечићу* у оквиру биографских података износи се и да је овај уметник режирао рекламне филмове, писао сценарија за игране филмове, режирао неколико документарних, од којих је она о пекарима (Брашно, тесто и ...) и награђивана. Можда је и за такве активности у оквиру сопственог уметничког израза, сликар проналазио у својим сећањима на доживљаје из времена када се као осмогодишњи дечак по први пут сусрео са како каже, „живим сликама“, тј. када је гледао филмску пројекцију у импровизованом биоскопу у Новом Саду. Сусрет са визуелним изразом који је обележио двадесети век био је изразито емоционалан и сугестиван за будућег сликара али и филмског аутора..

Милан Кечић је волео филм и како сам претходно навео имао је у својој каријери сликара и сопствену уметничку авантуру обликовања – снимања филма. „Код сликарства слично као и код архитекте, или код композиције кадра у филмској уметности. То је композиција, што ће рећи складан распоред маса и њихов ритам на датом формату слике. То је једна, рекао бих од духовних категорија слике од које се полази. Овај посао режија слика, мора да се изучава и изучи, али више и пре да се осети“ (исто, 149).

Када је говорио о равници Кечић је износио и оваква мишљења (повезана са филмским изразом): „Онај ко жели да говори о равници, требало би да јој приђе ближе, да боље упозна ту лепотицу која није разматљива. А онда, ако му степен визуелног критеријума дозволи, да је и доживи у њеној елементарној, исконској лепоти. Зна она да буде и веома живописна како је, на пример дата у филму *Скупљачи перја*“ (исто, 138).



Слика 7. Кадар из филма *Скупљачи перја* Александра Саше Петровића



Слика 8. Кадар из филма *Скупљачи перја* Александра Саше Петровића

5. Београдска школа

Појам београдска школа настао је у четвртој деценији двадесетог века. Тада је на неки начин дошло до помирења између авангардизма и традиционализма, авантуре и сталожности. Као типичан представник “школе“ могао би се најпре издвојити сликар и некадашњи професор Ликовне академије у Београду – Недељко Гвозденовић. Он је креативно и са мисијом сликара-интелектуалца, сажео и путем сликарског заната изразио, тачније резимирао једну посебну тежњу ка култури, тананости осећања и деловања у слици, толико опречном схватању тадашњим владајућим хтењима на рецентној ликовној сцени у Европи. Усамљеник, по својој природи, Гвозденовић је за намеру имао првенствену жељу да себи обезбеди тихо стварање, непомућен мир и контемплацију пред разорним немиром данашњице (Протић, 1970: 228-229).

Уколико београдску школу одредимо естетички, а не географски, основне њене поетичке и стилске одреднице сачињавале би стална будност интелектуалних коректива, миран и тих сензибилитет, отмен конзерватизам, зазирање од пустоловина срца и душе, култура извођења, озбиљност у прилажењу слици.

На питање новинара о улози Београда у формирању сопствених моралних, уметничких и занатских ставова Милан Кечић одговара:

„Мене је Београд привукао својим динамизмом... Београд је у то доба (непосредно пред Други светски рат, прим. М. С.) инклинирао Паризу, и у његовом сликарству је било тог париског духа. Сећам се, био сам војник у Цељу, рат је већ био завршен, 1945. година. Ја на улици сликам један мотив. Приђе ми грађанин и пажљиво гледа шта радим. Гледа, па каже: „ви сте београдски ђак“ – „како знате?“ Види се, то је београдски начин сликања. „Београд је заиста мене формирао. Био је нешто друго од Загреба. Главни град Хрватске је сав у занату, у мајсторству. Београд је више био у сентименту, у медитеранском духовном набоју. У њему сам напунио подобро своје духовне акумулаторе.

Ми смо били задојени духом медитеранске естетике (Сезан, Брак, Бонар и други), која је далеко од сваке литерарне причљивости слике. Тражити интимитет и хуманизам сликане површине, био је наш уметнички кредо“ (исто, 116).

Говорећи даље о одликама београдске школе и своје уметности у односу на естетику таквог сликарства из данашње перспективе, Милан Кечић примећује да се оно темељи на чисто ликовним задацима, ослобођених литературе и са акцентовањем на истраживачку проблематизацију форме.²

Ово „медитерански“ интонирано сликарство за разлику од северног, германског у бити се исказује као хуманизам сликане површине. Значи по вредности ткања саме пиктуре, што свакако подразумева склад и хармонију боја која одговара датој теми а то подразумева добру архитектонику слике и добро промишљену композицију (исто, 117).

Оно што је заједничко у могућем повезивању општих начела сликарске уметности Милана Кечића и Ивана Радовића, свакако је и убеђење да је поезија суштина уметности (исто).

² Главни представници школе, свакако су поред Недељка Гвозденовића, делом и Ивана Радовића и Јефте Перића, још и Љубица Цуца Сокић, Марко Челебоновић, Бора Барух, Пеђа Милосављевић (до 1960) и други.

Закључна разматрања

Кечићеви ставови и приступи формалном истраживању боје и хроматских односа, првенствено тла–земље са које потиче и са којом је срођен, оригиналан су допринос савременом српском сликарству.

Јединственим и препознатљивим уметничким истраживањем природе и елементарног око себе и у себи Милан Кечић је изградио особен сликарски рукопис и дело који уједињује неизмерну љубав према виђеним и проживљеним феноменима природе равнице и високе естетске домете.

ЛИТЕРАТУРА

- Андрић, Љ. (1993). *333 Питања и одговора Милана Кечића*. Београд: Свеске.
Башлар, Г. (1982). *Поетика сањарије*. Сарајево: ИРО „Веселин Маслеша“.
Башлар, Г. (2005). *Поетика простора*. Чачак: Градац.
Васић, П. (1987). *Уметнички живот*. Београд: Универзитет уметности.
Ломпић, М. (1999). *Мали речник традиционалних симбола*. Београд: Либрето.
Миљковић, Љ. *Панонски кофер сећања Милорада Степанова, 2009-2011*.
Протић, Б. М. (1970). *Српско сликарство 20. века*. Београд: НОЛИТ.
www.milankecic.com Официјелни сајт Галерије Палета на којем су постављени текстови о Милану Кечићу објављени у пдф-у (Гроздана Шарчевић, Љубица Миљковић, Срђан Марковић и др.).

Milorad Stepanov

IN PLAIN'S LANDSCAPE (About painter Milan Kecic)

Summary

In this paper, the work and the symbols of one of the most important painters of landscape plains in this region is examined, by applying detailed phenomenological analysis. Some works of this distinctive artist are interpreted by using comparative positions, thus, by using the impact of *Belgrade School of Painting* (Ivan Radovic, Nedeljko Gvozdenovic, Ljubica Cuca Sokic and others) and by using their own visual-artistic researches. Nowadays, Milan Kecic represents a predecessor of poetic and synthetic images in contemporary artistic depictions of Vojvodina's plains in Serbian visual arts.

Key words: Milan Kecic, comparability, painting, plains, symbols.

СЕРГЕЈ ДОВЛАТОВ – ЖИВОТ И ДЕЛО У ДОМОВИНИ И ЕМИГРАЦИЈИ

САЖЕТАК: Била она избор или наметнут потез, за писца емиграција представља најекстремнији облик маргинализације. Не само да се писац наједном налази ван своје домовине, него је и аутоматски одсечен од свог матерњег књижевног миљеа, искључен из интелектуалног општења са својим сународницима и изолован из околине свог матерњег језика. Многи писци емигранти доживели су губитак посебног статуса који је њихова професија носила – статуса пророка, чувеног боема, признатог писца или пак поштованог дисидента. Такође су протеривани из канона домаћих књижевности, склањани с библиотечких полица и брисани из школских програма и штампе. С друге стране, живот у другој земљи опет доноси отуђење – културно, језичко, професионално и лично. Уобичајени пут за руске емигранте био је да наставе да пишу на руском, сада за руску емигрантску заједницу што у Русији није признавано; да почну да се баве неком другом професијом (нпр. уредништвом); или пак покушају да допру до нове читалачке публике путем превода или, у ретким случајевима почну да пишу на енглеском. Сергеј Довлатов постао је емигрант након што је у својој домовини дуго сматран за егзотичног и неприлагођеног, те као такав био подвргнут методама одбацивања из совјетског књижевног естаблишмента. Емиграција је, како се показало, за њега била добар потез, у Америци је изградио каријеру, напредовао и данас је светски познат аутор чија су дела и даље врло читана.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: Сергеј Довлатов, књижевна дела, емиграција.

1. Сергеј Довлатов, живот и дело у Русији и Америци

„Американци често идеализују совјетске емигранте, под претпоставком да су сви они побегли пред својим немилосрдним прогонитељима. Емигранти интелектуалци су, међутим, реалнији од својих сународника. Сергеј Довлатов разликовао је три врсте емиграната који долазе у Америку. Једна трећина њих долази првенствено из политичких разлога. Друга трећина у потрази је за бољим материјалним условима живо-

* tanjabrkljac@gmail.com

та. Последњу трећину чине „авантуристи“ – од којих су даље неки криминалци, а нечији су афинитети просто исувише космополитски да би пристали на доживотни боравак у сивом амбијенту совјетског друштва.“

Њујорк магазин, 2. мај 1983. године

Довлатов не каже у коју би групу себе сврстао. Можемо претпоставити да је осећао све ове пориве, те да се, услед немогућности више-струког избора, није сврстао ни у једну од категорија које је сам осмислио. Бројни покушаји да објави своје приче у руским часописима листом су били узалудни. Штампани материјал његове прве књиге уништен је по налогу КГБ-а. 1976. године неколико његових прича објављено је у америчким часописима *Continent* и *Time and We*, а након тога избачен је из Удружења новинара СССР. Бежећи пред властима и онима који су га прогонили, емигрирао је прво у Беч, 1978, а одатле у Њујорк, где је 1980. као суоснивач покренуо либерални часопис руских емиграната *The New American* у којем је објављивао недељну колумну под називом “The Editor’s Column“. Радио је као уредник у овом листу од 1980. до 1983. године, када је часопис угашен. Касније је збирку својих колумни објавио као књигу под називом “The March of the Lonely“. Ови текстови баве се најразличитијим темама, од природе патриотизма и демократије до анализе услуге у супермаркетима или његовим ставовима и односима са совјетским емигрантима из првог и другог таласа.¹ У овим текстовима он такође критикује рефлексивну нетрпељивост коју је совјетски режим одувек показивао према емигрантима и предлаже да се мењају они сами, уместо да руше тоталитарни систем.

Средином осамдесетих већ је стекао бројну публику и чак постигао да му текстове објави престижни часопис *The New Yorker*. Жеља за материјалним бољитком је такође вероватно била присутна као мотив за коначно напуштање Русије. У предговору романа *Кофер*, Довлатов каже: „После недељу дана већ сам паковао ствари. И, испоставило се да ми је довољан један једини кофер. Само што нисам закукао од жалости за собом. Па, тридесет шест ми је година. Осамнаест година радим. Нешто зарађујем, купујем. Власник сам, чинило ми се, извесне имовине. А све укупно – један кофер. И то прилично скромне величине. Испада да сам бедник? А како сад то?“ (Довлатов, 2005).

¹ Први талас руске емиграције почео је након Октобарске револуције 1917. године, када је земљу напустило готово десет милиона људи. Други талас, у коме су се махом нашла расељена лица, уследио је после Другог светског рата. Трећи талас емиграната, међу којима је био и Довлатов, почиње током седамдесетих и завршава се 1985. године.

Сергеј Донатович Довлатов рођен је 3. септембра 1941. године у градићу Уфа у Баскирији, где су му родитељи евакуисани током Другог светског рата. Његов отац, Донат Исакович Мечик био је позоришни редитељ, његова мајка, Нора Сергејевна Довлатова, глумица. Занимљивије од тога биле су друге чињенице из њихових биографија – он је био Јеврејин, а она Американка. Године 1944. његови родитељи враћају се у Лењинград, најзападњачкији од свих совјетских градова, где се врло брзо након тога и разводе. Сам Довлатов припадао је равнодушној и отуђеној послератној, постсталиновој генерацији. Није прихватао правила социјалистичког реализма и инспирацију је тражио у непопуларним, модерним аспектима урбане совјетске сцене. Књижевни утицаји најлакше препознатљиви у његовој прози су Хемингвеј, Селинцер и Ремарк које је читао у преводима који су се појавили у време слабљења Крушчовљеве снаге, током шездесетих година двадесетог века, када је појава ових западњачких утицаја разбуктала гнев совјетских уредника и парадоксално, учинила Довлатовљеву прозу доступнијом америчкој публици која га након емиграције спремно прихвата.

Године 1959. уписао је студије финског језика на Лењинградском универзитету, али је након две године напустио факултет. Убрзо након тога је регрутован. Служио је од 1962. до 1965, у снагама Министарства унутрашњих послова као чувар у Гулагу, радном кампу, испрва у Аутономној Републици Коми и у једној луци на реци Сисола, а касније је прекомандован у Уствимлаг. Искуства из тог периода пренео је у роман *Зона*.² Ово изузетно контроверзно дело чекало је толико да угледа светлост руског дана због наративне перспективе која је дијаметрално супротна оној других такозваних „камп-писаца“. Довлатов је затвор упознао истовремено споља и изнутра, што ниједном писцу пре њега није пошло за руком. С тим сазнањем, он каже: „Свет је исти с обе стране забрањене зоне, те су стога исти и људи.“ (Рајан-Хејс, 1995).

Своју тезу да су разлике између затвореника и њихових чувара врло мале он поново износи у *Невидљивој књизи*, где каже: „Полицајци и лопови изузетно су слични. Затвореници под специјалним режимом и надзорници у кампу апсурдно су слични по многим особинама: начину говора, стилу размишљања, фолклору, естетским канонима и моралним стандардима. Све то резултат је њиховог међусобног утицаја.“ (Рајан-Хејс, 1995). Као што се могло и предвидети, овакве изјаве довеле су

² Роман *Зона* написан је 1960. године, али је објављен тек 1982. на западу и тек 1991. у Совјетском Савезу.

до тога да велики део дисидентске и емигрантске заједнице с резервом прихвата Довлатова.

Након војне службе, Довлатов се враћа у Лењинград и поново уписује факултет, овог пута одсек журналистике. Иако није успео да стигне ни до ове дипломе, постао је професионални новинар. Новинарство постаје основни извор прихода за Довлатова, тако је у СССР, и тако ће бити и касније, када емигрира у САД. Иако је све време док се бавио новинарством писао приче, његова проза није објављивана у његовој домовини. Објавио је једну причу у часопису *Нева* 1967. и једну причу у часопису *Иуност* 1974. године. Од 1975. до 1976. радио је у дечјем часопису *Костер*. Згађен над помисли да се у СССР могу објављивати само приче о радничкој класи, Довлатов се окреће „самиздат“ каналима. Ове приче дошле су му не само огромну популарност него и мржњу власти. Не би ли избегао да буде осуђен за „друштвени паразитизам“, крајем шездесетих постао је секретар Вери Федоровној Пановој, истакнутој ауторки совјетске послератне књижевности.

Довлатов је кратко време био и члан књижевног удружења лењинградских писаца који су себе називали „горожане“ (грађани) – насупрот „деревеншики“ (писци са села). Оно што је Довлатова привукло овој групи била је независна позиција ових писаца: њихова ироничност, пародирање и апсурдизација, у комбинацији са књижевним алузијама и прецизношћу језика.

Као и многи његови савременици међу лењинградском интелигенцијом, Довлатов је осећао американофилију, те с пуно ентузијазма прихватио екстерне форме америчке културе. У интервјуу који је дао 1984. године рекао је: „Америка је све што ми немамо. То је земља каубоја, цинса, цеза, кока-коле, сексуалне револуције, Хемингвеја.“ (Рајан-Хејс, 1995).

Као одрастао човек ултра-либералних књижевних афинитета, Довлатов се 1974. сели у Талин, у Естонији, у потрази за либералнијом атмосфером и бољим изгледима за објављивање. Ипак, његови покушаји да продре на књижевну сцену остали су без успеха, те се он годину дана касније враћа у Лењинград.

Већ крајем шездесетих, Довлатовљева дела кружила су међу читаоцима у „самиздат“ издањима, а пар година касније неколико текстова пронашло је пут до Запада и угледало светлост дана и као „таமிழдат“. Његове приче почињу да објављују водећи часописи емиграције, *Continent*, *Time and We* и *Ekho*. Упркос илегалним токовима којима су се кретала његова дела, Довлатов није био политички дисидент у правом

смислу те речи. Његово прибегивање незваничним, подземним каналима пре је било резултат личне фрустрације због конзервативности совјетског књижевног апарата него начин да се изразе политички принципи. Године 1978. предајући се пред нападима полиције и константним притиском да напусти земљу, Довлатов емигрира на запад, куда одлази за својом супругом и ћерком. Оваква одлука свакако је делом подстакнута претходним хапшењем и кратким задржавањем у затвору због „паразитизма и ширења илегалне литературе“. Касније ће овако објашњавати своју љубав према Америци: „Након Специјалне притворске јединице Каљевски допадало ми се апсолутно све. И данас је тако.“ (Рајан-Хејс, 1995).

По доласку у Њујорк, Довлатов почиње да вредно објављује у емигрантским часописима и дневним листовима попут *Посев*, *Алманах Панорама* и *Новое русское слово*. Касније постаје један од уредника часописа *The New American*, либералног листа руске емиграције, а средином осамдесетих коначно постаје признат и као писац. Током дванаест година колико је провео у емиграцији, објавио је дванаест књига, све у САД и Европи. Његове књиге преведене су, осим на енглески, на француски, немачки, шведски, фински, јапански, дански, мађарски итд. У Сједињеним Америчким Државама добио је на стотине позитивних критика и неколико књижевних награда. Тек након смрти и након распада СССР, бројне збрике његових кратких прича објављене су у Русији. Када је коначно прописно представљен својим сународницима, његова популарност достигла је готово статус култа.

Сергеј Донатович Довлатов умро је 24. августа 1990. године у Њујорку. Његова смрт догодила се у исто време кад и радикалне промене у руској књижевној култури. Довлатов је доживео да види објављивање неких својих дела у Совјетској Унији крајем осамдесетих, а током последњих година живота почео је да добија и врло похвалне критике. Његова постхумна репутација константно расте. Почев од 1996. године, многа његова писма објављена су у књижевним часописима и популарним магазинима. Године 1993. у Санкт Петербургу установљена је књижевна награда за најбољу кратку причу која носи његово име. Његова дела су толико цењена, а његова репутација толико снажна, да млади писци у данашњој Русији покушавају да пишу „а ла Довлатов“.

2. Довлатовљев стил и теме

Искуства маргиналца чине централну тему његовог дела. Већина ових искустава имају снажну основу у ауторовом животу, и већина дела

написана је у првом лицу, а наратори су јунаци који носе ауторово име и корачају његовим животним путем.

Довлатов је стално на маргини, својом вољом или под присилом. Коначно, експериментисање с маргинализацијом достиже свој најекстремнији израз када Довлатов бира емиграцију као алтернативу екстерној маргинализацији (одбијање издавачких кућа да објављују његове књиге, откази, полицијски надзор под којим је непрестано био) и оној интерној (писање за уски круг пријатеља, или малобројну читалачку публику самиздат издања). Емиграцију је, ипак, претворио у своју предност, достигавши статус објављиваног писца на Западу. Успео је да се истакне као писац упркос тешкоћама писаца емиграната да уопште нађу начина да приступе емигрантској штампи уколико нису претходно већ објављивани у Русији.

Иако су у незваничним лењинградским круговима његов рад као новинара и његови рани радови наилазили на похвале, свеукупна нетрпељивост власти гурнула је Довлатова у маргинализовану позицију аутора који се не објављује. Сам Довлатов то објашњава овако: „Нисам био анти-совјетски писац, а опет ме нису објављивали. Стално сам се питао – зашто? На послетку сам схватио. Оно о чему ја пишем не постоји. Тачније, постоји, засигурно у реалности. Али у књижевности тога нема. Званичници се претварају да такав живот не постоји.“ (Sukhikh, 2006).

Легенда која прати његово име каже да је имао способност да премости тада врло дубок јаз између центра и маргина. Одбијао је да призна поделу на „високу“ књижевност и субкњижевне жанрове – оралну импровизацију, новинарство, илустрацију или чињеничну прозу. Ово одбијање могло би се посматрати као покушај да се популаризује сваки до тада непризнат слој књижевности, да се допринесе квалитету и поштовању такозване поп-књижевности, или како је познатија и под тим именом најчешће ниподаштавана у руској култури – масовној књижевности. Настојање да се промовише поп-арт може се сматрати логичним наредним ступњем развоја једног маргинализованог писца који пише у граду познатом по отвореној нетрпељивости ка алтернативним уметностима. Подједнако је значајно на овакав став утицала америчка култура, један од синонима поп-културе, врло утицајна међу младим писцима у Лењинграду тог времена.

Довлатовљев књижевни успех није само последица легенди које су испредали људи који су га окруживали, и сам је томе дао допринос. Писац Довлатов један је од главних јунака његових дела, његова проза је у највећем делу аутобиографска. Конструирајући легенду о себи самом,

након што је искусио изопштеност и борио се за препознавање, Довлатов почиње да се игра с идејом славе. Како примећује амерички историчар Данијел Борстин, слава је феномен двадесетог века. Када од некога праве славну личност, мас-медији не акцентују лична достигнућа особе у толикој мери колико се труде да разоткрију и рекламирају јавности њихов приватни живот. Постоји директна веза између поп-културе и поп-књижевности која иде у прилог разоткривању. Писци углавном сарађују у промоцији њихових личности у славне из два разлога. Као прво, данашњи читаоци више не прихватају идеално, уместо тога траже интелектуални и емотивни изазов, нарочито онакав с каквим се суочавају писци пред очима јавности и о њима пишу у аутобиографској прози. Као друго, књижевност славних се веома добро продаје. Стварајући сопствену легенду, Довлатов користи сличну стратегију као Ернест Хемингвеј – дозвољава да његов приватни живот постане вид забаве за најширу публику.

Пословни аспект вероватно му није био важан у доба док је писао у Русији, будући да у СССР шездесетих и седамдесетих година двадесетог века комерцијално тржиште готово није ни постојало. Ипак, када је крајем седамдесетих у Америци издавао поновљена, измењена издања својих књига, профит је сигурно био на списку његових мотива. Што се тиче прекрајања дела по укусима читалаца, није било неопходно, приче о осујећеном писцу испуњавале су жеље публике, како руске (због сличних судбина на хиљаде Руса), тако и америчке (због егзотичне привлачности руског писца-емигранта).

Довлатов прича приче о својој породици, од својих предака прави хероје и придаје им нарочиту важност, нуди нам тривијалне детаље из њихових живота, као да су сви они славне личности. С друге стране, он се игра са својом публиком: меша датуме и догађаје, искривљује чињенице о својој породици а себе ставља под рефлектор само-исмевања. Ако прихватимо да је „прави“ Довлатов сличан његовим фиктивним „дупликацима“, галерија ликова које нам представља сабраних заједно даје нимало ласкав аутопортрет. Добијамо портрет човека који је пропутовао доста, очврснуо и постао циник. Свака верзија наглашава различит аспект ауторове личности. У *Кофери* упознајемо несрећног спортисту који жали због превремено окончане каријере боксера, али и аутсајдера који не припада ни званично признатим писцима нити дисидентима, не стаје ни на страну лојалних чувара нити се приклања осуђеницима. Ова двострука искљученост концепт маргинализације подиже на један нови ниво, заправо брише границу између маргине и центра. Довлатов ствара човека

који никада неће бити херој, уместо хероја нуди нам дугачак низ неуспеха једног пијанца, интелектуалца нејасних моралних начела и лењивца. Као такав, могао би бити чак и омражена славна личност. Ипак, овакво излагање помаже му да од очију јавности сакрије оно суштинско о себи. Славни људи, људи који живе гламурозним животима увек пуним узбуђења често изгубе додир с реалношћу, док у Довлатовљевом случају његова крња слава може очувати везу с читаоцима и донети му њихову подршку.

Говорни тон и хумор карактеристични су за Довлатовљеву прозу. То су особине које се могу приписати његовој фасцинацији америчком књижевношћу. У свом лењинградском кругу, Довлатов је био најпосвећенији промотер америчке књижевности. Знао је сатима да прича приче о америчким писцима или да препричава америчке романе. Касније, када је већ живео у Америци, у својим радијским дискусијама он анализира зашто га привлачи америчка култура: „Још као дете обожавао сам америчку прозу (...). Прво сам се заљубио у америчке (...) филмове (...). Због идеје супериорне мањине (...). Касније сам заволео цез шездесетих који је био спутан и на граници да експлодира. Заволео сам га због његове непосредности (...). Због увида који је давао у шансе које има ружно паче, због дубоког оптимизма рођеног из патње. Стекао сам неколико пријатеља Американаца. Уживао сам у независности њиховог понашања, њиховим елегантним али опуштеним манирима. Обожавао сам како занемарују конвенционалне норме.“ (Sukhikh, 2006).

У младости, сматрао је Ернеста Хемингвеја за „књижевни и људски идеал“. За Довлатова, Хемингвејево дело представља могућност креативног бега не само од колективне реалности совјетског модела, већ и бега према једној другачијој реалности, одабраној, створеној и обликованој од стране храброг појединца. У његовим раним причама, Хемингвеј се појављује као симбол модерног стила живота, западног система вредности и припадности групи оригиналних појединаца. Повремено, неки од Довлатовљевих јунака ће убацили енглески израз у разговор с намером да се нашали, звучи опуштено. Ова способност ликова да користе америчке колоквијалне фразе додаје боју њиховим личностима, наглашава њихову индивидуалност.

Довлатовљеви јунаци истичу се као изразито индивидуални, те самим тим често изопштени. Представљају обичне људе који долазе из различитих животних прича, они су војници, глумице, затвореници, студенти, сценаристи. Они су витални, спонтани људи који неважна искуства остављају за собом и никад не губе из вида центар коме стреме. Њего-

ви маргинални ликови нису хероји ни бунтовници, али нису ни жртве које треба жалити. Сами се дистанцирају од статуса жртве конструишући алтернативне стварности и по сваку цену чувајући лично достојанство. Тако његови анти-хероји постају готово типични јер он успева да им свима да неке ексцентричне квалитете. Кумулативни ефекат ове и многих других карактеристика његове прозе доводи до приказивања просечне особе као маргинализованог јунака, уз инсистирање да свако у себи носи оригиналност, те да је маргинална позиција произвољна и променљива.

Чини се да је Довлатов маргинализован као писац из разлога што није писао званично прихваћеним совјетским стилем: без много емоција, технички не превише захтевно и тематски предвидљиво. Штавише, његова централна тема – ексцентрични али коначно обични људи – не прате руску књижевну традицију у којој су такви јунаци типично приказивани као жртве околности.

Један од разлога зашто је данас руска читалачка публика толико фасцинирана Довлатовим јесте чињеница да је успео да најгрубљу форму маргинализације – емиграцију – претвори у своју предност и постао професионални писац у својој другој домовини. Описујући емиграцију, Сергеј Довлатов максимално користи своју перспективу аутсајдера. Његова љубав према западњачким вредностима попут независности и поштовања индивидуалности помогла му је да се идентификује с америчком културом. Његово одбијање како позитивних тако и негативних апсолутних величина може се схватити као однос између центра и маргина. Оно објашњава зашто не користи свој периферни положај емигранта да контрастира две земље – Америку и Русију – користећи се конвенционалним величинама супериорног према инфериорном, цивилизованог према нецивилизованом. Уместо тога, он описује, суптилно и духовито, оно што је смешно и оно што је похвално, срамотне и узвишене аспекте које уочава у обе културе. Тако је слика Русије коју је оставио за собом лишена високе симболике и снажних емоција. Његови јунаци, руски емигранти, не пате од патриотизма и носталгије. Напротив, њихов став према Русији је комичан, нимало церемонијалан, а некад ће чак и дати себи слободу да је понизе.

Сви јунаци појављују се у кратким, живописним формама, тако рећи анегдотама. Ова техника део је класичне традиције руског причања прича. Жанр кратке форме и дискурс духовитих анегдота бришу дистанцу између наратора и читаоца. Овај метод не само да приближава две реалности – живота и фикције – него и отвара пут ка једном другачијем третирању литерарних јунака. Довлатовљеве скице ликова спајају у једно

стварне људе (сам Довлатов, чланови његове породице, колеге, супарници) и фиктивне личности. Сви јунаци реални су колико и њихови стварни прототипови, сви постоје у истој димензији. Штавише, иако је могуће поделити његове ликове у три групе (на централне, периферне и маргиналне), њихово анегдотско представљање служи да избрише све разлике међу њима. Сви они, иако задржавају своју индивидуалност, теже универзалном. Оно што се тиме постиже јесте психолошко изједначавање јунака – брисање разлика између нормалног и абнормалног, локалног и страног, централног и периферног.

У суштини, Довлатовљев приказ њега самог, његових колега и пријатеља, као и емиграната и емигранткиња, далеко превазилази централизујуће стереотипове његовог доба. Он је успео да искористи своју унутрашњу слободу и перспективу да пронађе сопствени простор (кроз писање и разнолике јунаке) у свету културних, друштвених и политичких осуда, те да допринесе промовисању идеје једнакости, као и људскости, оригиналности и толеранције као највиших моралних вредности.

ЛИТЕРАТУРА

- Balina Lipovetskiĭ, M., Naumovich, M. (2003). *Russian Writers since 1980*, Detroit: Gale.
- Довлатов, С. (2005). *Кофер*, превела Радмила Мечанин. Нови Сад: Стилос.
- Pakhomova, N. (2001). *Marginal Voices: Sergei Dovlatov and his characters in the Context of the Leningrad Literature of the 1960s and 1970s*, Montreal: McGill University.
- Ryan-Hayes, K. L. (1995). *Contemporary Russian satire: a genre study*, CUP.
- Sukhikh, I. (2006). *Sergei Dovlatov: Vremia, mesto, sud'ba*, Sankt-Peterburg: Nestor Istorii.
- Young, J. (2000) "Dovlatov's *Compromise*: Journalism, Fiction, Documentary", *Slavonica*, VI: 44-68.

Tanja Brkljac

SERGEI DOVLATOV – LIFE AND WORK IN HOMELAND AND IMMIGRATION

Summary

Whether a matter of choice or a forced decision, for a writer immigration is the most severe form of marginalization. Not only the writer suddenly finds himself away from their homeland, but also automatically gets cut off from their native language and literature, excluded from intellectual interaction with his people and isolated from their mother tongue environment. Many immigrant writers experienced the loss of a special status that their profession used to provide them – the status of a prophet, famous bohemian, celebrated writer or in some cases a respected dissident. Writers have often suffered banishment from their native literatures; their books were removed from library shelves and their works erased from the school curricula and from the printed media. On the other hand, life in another country further alienates an individual – culturally, linguistically, professionally and personally. The usual way for the Russian immigrants was to continue writing in Russian, this time for the Russian immigrant community, a practise which was not appreciated in Russia; to start over in a different profession (for example, to become editors); to try and reach new audience through translation, or, in the rarest of cases, start writing in English. Sergei Dovlatov became an immigrant after years of being considered exotic and unadjusted in his homeland, and as such subjected to rejection methods practiced by the Soviet literary establishment. As it turned out, immigration was a good choice for him, he managed to make a career in America, enlarge his audience and become a world-known writer whose works are still very popular.

Key words: Sergei Dovlatov, literary works, immigration.

Миланка Маљковић*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Мирјана Марковић

Висока школа струковних студија
за васпитаче, Шабац

UDC 81'276.3-053.4

Стручни чланак

Рад примљен: 20. XII 2013.

ПОСЕБНОСТИ УСМЕНОГ ГОВОРА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Дечји говор је фаза у општем развоју говора и обухвата узраст детета од рођења до поласка у школу. Деца свој говор развијају под утицајем спољашне средине, а на основу сопствених менталних способности. У раном детињству дете је упућено на непосредни свет у којем живи и на људе са којима успоставља емоционални однос. У складу са подстицајима које добија, врло брзо усваја језичке обрасце које чује у свом окружењу.

Неопходно је истаћи да је свако дете јединствено и има свој индивидуални темпо раста и развоја. Како говорно-језички развој напредује, тако се све више примећује и креативност у дечјем говору која је постојала од самог почетка развоја. Изнето потврђују неологизми и речи изведене из стандардног речника којим дете предшколског узраста испуњава „празнине“ у свом језичком знању и указује да је учење говора креативан и активан процес.

КЊУЧНЕ РЕЧИ: дете, дечји говор, развој, подстицаји.

Увод

Говор је средство помоћу кога деца успостављају социјалне контакте. Поред тога, он је и значајно средство мишљења. Савремене лингвистичке теорије полазе од сазнања да људски мозак поседује урођени механизам који се активира када дете достигне одређени ступањ развоја да може да усваја матерњи језик. Захваљујући том механизму, дете већ током прве године живота почиње да стиче говорно искуство и усваја правила језика; убрзо потом препознаје говорну структуру средине која га окружује, што му помаже да усваја граматику језика и формира властити језички израз.

Суштинска питања у вези са проблематиком дечјег говорног развоја формулисао је А. Лурија усмеривши пажњу на то који се процеси одвијају код оног који говори и оног који слуша и разуме говор. Како

* maljkovic_m@hotmail.com

настаје процес формирања поруке, кроз које фазе пролази процес перцепције, усвајања говорног садржаја? Одлучујући став у сагледавању процеса преласка мисли у артикулисани говорни исказ и прелазак артикулисаног исказа у мисао направио је Л. Виготски. Став који је изрекао „Мисао се не изражава речју, већ се остварује у речи“, указује на његову главну тезу у преласку мисли у артикулисан израз, и обрнуто.

Речник предшколског детета значајно се повећава сваке године. Међутим, значења речи код одраслих и деце само делимично се подударају. Зато појмови на које се односе речи морају бити потпуно објашњени. То се постиже тако што се омогућава детету да се нађе у различитим ситуацијама које су корисне за стицање искуства. Добар говор не стиче се форсираном вежбом, нити претераним постављањем захтева, већ увек приоритет треба да буде дететова личност и његове потребе за новим са знањима.

Оптимални услови за развој говора су складни односи између детета, васпитача, његове породице и околине. Развијати говор детета подразумева адекватне подстицаје, велико стрпљење, много љубави и вере у успех. Важно је имати на уму и да су развој говора и усвајање језика скоковити и да се периоди напретка и „застоја“ често смењују.

Дечји говор-развојни процес

Познато је да најелементарнији облик дечјег говора, како га Лурија сагледава, представља понављање говора. Услови који су неопходни за репродуковање тих првих говорних стимуланса су: очуван слух да би дете могло да чује звук и понови глас, слог или реч. Други услов за усвајање и развој говора јесте постојање правилног система артикулације. Следећи услов препознаје се као могућност пребацивања са једне речи/ гласа на другу/ други. И четврти, не мање значајан услов, односи се на способност уочавања, разумевања и понављања говорних стимуланса.

У наредном делу текста издвојићемо неколико битних одлика процеса развоја дечјег говора.

Облици невербалне комуникације – мимика и гестови претходе језичком развоју детета. Веома су развијени код детета док усваја језик, да би временом вербална комуникација потиснула невербалну, али никад сасвим. Невербална средства изражавања остају стални пратилац изговорених речи, допуњавајући и битно оснажујући језички израз.

Процес развоја артикулације траје од рођења детета до осме године. Будући да свако здраво новорођенче поседује исти говорни апарат

и у стању је да произведе исте звукове, први плач детета и облици гукања који следе, једнаки су код све деце, без обзира на матерњи језик који ће усвајати. Сматра се да крајем првог месеца дете изговара око тридесет гласова, а већ после трећег месеца производи и преко сто двадесет гласова. Већина тих гласова ће потом постепено ишчезавати, у складу са гласовним системом матерњег језика које дете усваја.

Први гласови које дете изговара су вокали (А, Е, И, О, У), потом следе гутурали (К, Г, Х), а међу последњим у прва три месеца се јављају уснени сугласници (М, Б, П). Потом, започиње усвајање матерњег језика и фонетског система који га одликује. До краја четврте године дете би требало да изговара гласове Р, Љ, Њ, а потом и парове Ћ-Ђ, Ч-Џ и С-З, Ш-Ж.

Деца прво формирају акустичко обележје гласа – боју, висину, трајање, а тек затим моторичку – покрете говорних органа који учествују у формирању гласа. Нпр. Дете ће уочити и правити разлику између *дуво* и *дрво*; *ради* и *лади*, али ће изговарати исто – *дуво* (у првом случају) и *лади* (у другом случају).

Искуства су показала и да деца не уче појединачне гласове, него речи и гласовне скупове у којима је глас садржан. То је важно знати, јер указује на то да деца прво усвајају целине, а не елементе. Зато у вежбама правилног изговора гласова деци треба понудити речи и слоге, а не појединачне гласове.

Деца предшколског узраста воле да певају и у томе их треба подстицати. Певањем се развија слух, мелодичност гласа и изоштрава артикулација гласова. Значајно је да песмице буду усклађене са дететовим узрастом по садржини и гласовним могућностима. Није добро да деца напрежу гласне жице и говорне органе.

Развој речника деце овог узраста је у почетку спорији да би већ од друге године почео интензивније да се развија, у складу са развојем мишљења. Именовање предмета, појава и појмова доприноси откривању и упознавању стварности. Дobar говор и јасно изражавање одраслих битно утиче на обликовање дечјег говора и усвајање правилних појмова, чиме се код детета око седме године формира оно што се Виготски назва „*првом контуром дечијег погледа на свет*“ (Виготски, 51).

Богатство речника детета утиче на обликовање говорног израза и усвајање писаног говора. У прилог томе сведоче и следећи примери да деца не могу разумети речи и реченице пре него што схвате значење појмова као што су „будући пројекат“, „добар кулинар“, „право на одуста-

нак“, и друге. Дете не може разумети одређени вербални исказ уколико није овладао појмом који чини основу тог исказа.

Ситуациони говор је карактеристика говора деце између треће и четврте године. То значи да је дететово споразумевање уско ограничено на ситуацију у којој се говор остварује. Језички израз је најчешће редукован, реченице непотпуне, поруке недовољно јасне и упућене познатој личности из дететовог окружења.

Номинални реализам је обележје говора деце овог узраста које показује да свака реч за дете има буквално значење. Тако, на пример, сама реч вук, мрак или вештица изазива неспокојство детета.

Симпрактичност се препознаје у повезаности говора детета са оним што ради у датом тренутку; најчешће играјући се, дете наглас објашњава то што ради. О себи често говори у трећем лицу, нпр. Милош неће да једе. Милошу се спава, и сл.

Експлицитни говор се јавља после пете навршене године, мада се не јавља код све деце у исто време. Прелазак у ову развојну фазу показује да дете свој говор може да прилагоди саговорнику и говорној ситуацији, нпр. читај ми, покажи ми...

Напуштајући ситуациони говор, негде између шесте и седме године, код детета се формира говор у себи. Обележје овог говора јесте што је разумљив и изван говорне ситуације на коју се односи. Овај говор представља основу за логичко мишљење које се јавља око седме године.

Око седме године формира се код детета општа представа о свету, о природи, о друштву, о самом себи и друго. Та прва сазнања су мост ка развијеном погледу на свет одраслог човека који је завршио период свог развоја. Овај стадијум развоја (од 7. до 12. године) обележава прекретница у менталном развоју. Дете се ослобађа егоцентризма, а обављањем врло сложених операција мишљење постаје логичко.

Са аспекта свакодневног рада васпитача, ангажованост на подстицању развоја дечијег говора намеће одговоре на следећа питања:

Шта учинити – подстицати развој говорну компетенције систематски, континуирано, индивидуализовано;

Како чинити – проблемски, откривалачки, радознало, занимљиво и ефикасно развијати комуникацију (говорне радионице, говорно стваралаштво);

Када учинити – деловати у зони наредног развоја, ићи за корак испред детета;

Зашто учинити – ради плодне и креативне интеракције васпитача и деце.

Улога и утицај васпитача на развој говора знатан је још од најранијих дана, али је преовлађујући, па и пресудан, од треће године па надаље. Васпитач своју улогу у развоју говора остварује, пре свега, као партнер детету у говорној комуникацији. Говорна комуникација која се одвија између васпитача и деце у току читавог боравка у установи, на свим активностима и у свим ситуацијама, треба да буде примерена узрасту и са правом мером употребе вербалних и невербалних средстава. Са растом детета васпитачева говорна комуникација поприма стручније опхођење, претежно вербалну комуникацију.

Говор је нит која повезује све активности, све дечије делатности, целокупан заједнички боравак у установи. Васпитач као партнер у комуникацији са децом својим говором мора да служи као узор доброг говорења, јер је такав говор најбоље очигледно средство, посебно јер деца у предшколској установи радо имитирају васпитаче.

Закључак

Усвајање језика је креативан процес, а способност деце да опонашају оно што чују у свом окружењу само им помаже да искористе језичку креативност којом их је природа обдарила. Језичко-сазнајни механизам у мозгу деце предшколског узраста поседује флексибилност која им омогућава да језик усвајају природним путем, добро осмишљеном игром и комуникацијом коју васпитач треба да пажњиво негује водећи рачуна о дечјој способности разумевања и коришћења говора у зависности од животног искуства.

Осавремењавање стручног профила васпитача битан је предуслов квалитетне, савремене и методички стручно засноване васпитно-образовне делатности. Положај васпитача неодвојив је од растуће свести о његовој улози, која треба да одговори захтевима савременог доба, и у којем струка васпитача треба да препозна своје јасно место. При томе, не смемо заборавити да васпитачи, током времена које проведе са децом, преносе властите ставове и вредности, подстичући развој дечијег говора у сваком тренутку. Зато васпитач треба у свим ситуацијама да буде свестан свог утицаја на дете. Неопходно је да обрати пажњу и на речи које нехотице, односно аутоматски, изговара током разговора, јер и тако изговорене речи рефлектују васпитачеве говорне моделе. Оно што највише одаје и осликава сваког појединца у односу према животу, свету, другим људима и вредностима, управо је његов говор.

ЛИТЕРАТУРА

- Виготски, Л. (1977). *Мишљење и говор*. Београд: Нолит.
- Лурија, А. Р. (2000). *Језик и свест*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Маљковић, М. (2005). *Методички приручник за развој говора деце предшколског узраста*. Кикинда: Савез педагошких друштава Војводине.
- Марковић, М. (2013). *Језичко изражавање деце предшколског и млађег школског узраста*. Шабац: Висока школа струковних студија за васпитаче.
- Петех, М. (2003). *Свако слово нешто ново*. Загреб: Алинеа.
- Станчић, В., Љубешић М. (1994). *Језик, говор, спознаја*. Загреб: Хрватска свеучилишна наклада.
- Чуковски, К. (1986). *Од друге до пете*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Milanka Maljkovic

Mirjana Markovic

UNIQUENESSES OF ORAL SPEECH OF PRESCHOOL AGED CHILDREN

Summary

Baby talk is the phase in the overall development of speech and it includes the age of the child from birth to school age. Children's speech is developed by the influence of the environment and it is also influenced by their own mental abilities. In early childhood, the child depends upon his/her immediate environment where he/ she lives and upon the people with whom he/ she establishes an emotional relationship. In accordance with the incentives he/ she receives, he/ she quickly adopts the language patterns that he/ she hears in his/ her environment.

It should be pointed out that every child is unique and has his/her own individual pace of growth and development. As speech-language development progresses, the creativity of children's speech which existed from the very beginning of development becomes increasingly noticeable. The above mentioned text is confirmed by neologisms and words derived from the standard vocabulary which pre-school aged children use to fill the "gaps" in their knowledge of the language, and it indicates that the learning to talk is a creative and active process.

Key words: child, child's speech, development, incentives.

РАЗВИЈАЊЕ ЈЕЗИЧКЕ КУЛТУРЕ УЧЕНИКА ПРИМЕНОМ ПРИНЦИПА КОМУНИКОЛОГИЈЕ Модел говорне и писмене вежбе

САЖЕТАК: Наставно методички процес матерњег језика и књижевности у основној школи, суочава се са проблемом развијања културе изражавања ученика. Њихова неспособност за изражавање сопствених ставова, аргументовану одбрану мишљења, па чак и просту комуникацију у којој се поштује саговорник – посматра се и анализира са аспекта језичке културе као програмског захтева и комуникологије, чији се основни принципи могу применити у настави. У раду се разматрају неки од могућих узрока, и прецизирају проблемска места. Другим делом рада нуде се и могућа методичка решења, потврђена у наставној пракси, у којима се говорна и писмена вежба доводе у везу и као облик рада у настави користе у виду игре, квиза, такмичења. Након предложеног модела, у раду се разматрају резултати/ предности оваквог вежбања и предлози тема за обраду.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: култура изражавања, усмено изражавање, комуникологија, говорна вежба, писмена вежба, наставни програм, игра.

Говор нас чини оним што јесмо – људима, припадницима нација, различитих друштвених средина и група, индивидуама. Правилан говор резултат је комплексног психофизичког процеса и садејства више фактора. Процес развоја говора започиње већ од рођења детета – у породици, да би се касније наставио у васпитно-образовним установама које у развојним фазама комуникацијских вештина узимају велику улогу. Кроз разноврсне активности унапређују се нивои знања и умења детета. Развијање културе говора и унапређивање сопственог израза захтева велику пажњу и напор, и постиже се константним учењем – читањем књижевних дела и вежбама слушања, писања, говорења.

Васпитање и образовање заснивају се на комуникацији, а у савременом друштву које континуирано, тј. доживотно учи, развијање комуникацијских способности уједно значи и подстицање развоја критичког мишљења појединца о различитим информацијама, појавама, садржајима,

* marinatokin@gmail.com

окужењу, култури, медијима... У актуелном образовно-васпитном систему Србије, постојећи наставни планови и програми пред ученика и наставника постављају захтеве који се тичу језичке културе, али усмено изражавање се не издваја као засебна програмска целина нити му се поклања нарочита пажња. У свим циљевима и задацима, начинима остваривања програма, сегмент вербалног не издваја се, већ се увек посматра у дихотомији писано/ усмено, где се наставнику препушта избор у приступу проблемима из области језичке културе и њиховој обради. Захтеви који се тичу писања и читања, много прецизније су дефинисани не само темама и предвиђеним поступцима поступне обраде, већ нпр. прецизним бројем писаних домаћих задатака и обавезних писмених вежби на нивоу школске године. Због претрпаних планова, великог броја деце у одељењима, малог броја часова вежбања, и оно што је наставним планом предвиђено да се може спроводити и као усмено и као писано, постаје искључиво писани облик. Усмено изражавање се на тај начин маргинализује и своди на планом прописану наставу ортоепије (која више нема везе са античким беседништвом, већ пре са правилним изговором, дикцијом), или се везује искључиво за часове обраде књижевних дела, на којима ће ученик кроз дијалог учествовати у њиховој интерпретацији. Овакав однос према градиву које се у школи обрађује приказује и резултат PISA истраживања, на ком су наши ђаци приказали слабија постигнућа „у оним вештинама које у школи нису препознате као важне, које се не налазе у наставним програмима, па их према томе ни наставници не увежбавају са ученицима” (PISAA, 2009; PISA, 2012).

Иако је тачно да ни једна наставна јединица, функционални појам и сл. не би требало да се изучава изоловано већ корелацијски као део система, оваква настава оставља врло мало места за рад на развоју културе говора. Нажалост, ни образовни стандарди¹ не садрже компетенције за област усменог изражавања. Представљајући област усменог изражавања као један од важних циљева наставе, стандарди дају само неке смернице у дефинисању знања и умења неопходних за њега: „У образовне стандарде, после одговарајућих испитивања и одређивања нивоа, треба укључити и област УСМЕНО ИЗРАЖАВАЊЕ. Као основа за дефиниса-

¹ „Образовни стандарди су искази о темељним знањима, вештинама и умењима које ученици треба да стекну до одређеног нивоа у образовању. Стандарди артикулишу најважније захтеве школског учења и наставе и исказују их као исходе видљиве у понашању и расуђивању ученика. Преко стандарда се образовни циљеви и задаци превode на много конкретнији језик који описује постигнућа ученика, стечена знања, вештине и умења“ (*Образовни стандарди*, 2010: 5).

ње стандарда у тој области може послужити следећи списак знања и умења: правилно изговара гласове; поштује књижевнојезичку норму у говору; изражајно чита уметнички текст обрађен у настави и изражајно казује научен текст; препричава текст без сажимања или са сажимањем; зна да исприча о стварном или измишљеном догађају, у првом или трећем лицу, поштујући изворну хронологију или ретроспективно; уме усмено да обавести некога о нечему и опише нешто (да усмено сачини експозиторни и дескриптивни текст); *уме да учествује у расправи; уме да формулише своје мишљење и да га јавно искаже; и има изграђену културу комуникације (културу сопственог изражавања, као и слушања и поштовања туђег мишљења)* (Нагласила М. Т.)“, (*Образовни стандарди*, 2010: 9).

Практична искуства показују да је захтеве, који су наглашени у цитату, постојећим системом наставе готово немогуће испунити. Нажалост, ови наводи заправо представљају оно у чему су наши ученици најслабији. Неспособност за изражавање сопствених ставова, аргументовану одбрану мишљења, па чак и просту комуникацију у којој се поштује саговорник, нису одлика само основаца већ постају шира друштвена појава. Насупрот томе, чини се да је савремено друштво саздано на информацији, а да његов развој зависи од брзине протока, начина манипулисања и власти над информацијама. Уметност комуницирања тако постаје врста „специјалног знања“ неопходног за успех. Доћи до овог знања, стећи ову вештину „није једноставно, и стога је разумљиво зашто се за овај задатак све више тражи подршка у виду семинара и других програма за подучавање у комуникацији. Сигурно да је исто тако разумљиво да 'научити како се воде разговори' нипошто није лака ствар. Разговори нису само размена информација, већ и заједничка игра људи, који својим личним зрачењем, различитим искуствима и жељама заједно продукују нешто ново“ (Андевски, 2008: 10). Већина акредитованих семинара који се заснивају на развијању комуникацијских вештина засновани су на односу наставник–ученик, тј. одрасла особа–дете. Сматрамо да је, на свим образовним нивоима, а поготово у настави матерњег језика, неопходно развијати компетенције ученика у међувршњачкој комуникацији.

Да бисмо успешно стигли до расправе која нас чека у осмом разреду основне школе, прве кораке у оспособљавању ученика за самостално усмено изражавање треба предузимати већ на самом почетку школовања. Иако данас постоји велики број могућих извора знања (бројни текстуални материјали, платформе за учење на даљину, мас-медији, друштвене мреже, социјална средина и др.), због самог циља образовања, који обухвата и елементе социјализације и васпитања – школа је и даље незамен-

љив фактор развоја. Ученику је потребно прихватање од стране вршњака које је директно повезано са самоприхватањем, па самим тим, и с напредовањем и развојем свих аспеката ученикове личности. „Комуникација у настави треба да претпоставља нерепресиван, мотивисан однос у коме обе стране партиципирају, у сталној су интеракцијској међузависности и то садржајној, временској и емоционалној“ (Ожеговић, 2005: 249).

Овим радом не даје се методички „рецепт“ за лако превазилажење комуникацијских проблема и подизање нивоа језичке културе, већ могући модел опробан у пракси, који би, надамо се, могао, уз прилагођавање сензибилитету и афинитету и ученика и наставника, да да добре резултате.

Предложена говорна вежбања не треба започињати све док наставник и ученици не саставе скуп правила која се односе на културу комуникације. Пошто су часови матерњег језика (било да је реч о градиву књижевности или језика) засновани на дијалогу, до ових правила долазимо тимским радом (на крају сваког часа), заједничким коментарисањем дијалога и извођењем позитивних или негативних закључака о њему. Сви закључци се записују на посебну страну у свескама од чега касније креирамо пано (плакат, подсетник и сл.) на зиду учионице, који ће трајно подсећати на културу говора и правила којих се треба придржавати.

Могући изглед паноа који представља *правила културе говора*²:

² Запањујуће је да ученици једноставном анализом сопствених искустава долазе до закључака које нам савремена лингвистика предочава као основна својства доброг говора (видети у: Шипка, 2009: 99-133), а комуникологија у технике вођења разговора (Андевски, 2008: 51-126).



ГОВОРИТИ:

- примереним тоном
- бираним речима
- дозволити саговорницима да дођу до речи, питају, коментаришу...

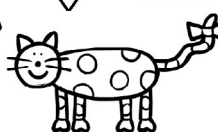
ПОШТОВАЊЕ

САГОВОРНИКА:

- учтивост
- саслушати и не прекидати онога ко говори
- поштовати туђ став, другачије мишљење



=
♥



другачије мишљење

У почетној фази комуникација међу ученицима готово увек доноси и негативна искуства. Заједничким, понекад чак и анонимним прикупљањем негативних искустава³, долазимо до јединственог закључка који представља став сваког говорника. Нпр: Тешко ми је када треба да говорим на неку задату тему. Лакше ми је када пишем. Имам трему када ме много особа слуша. Непријатно ми је. Заболи ме стомак, дланови ми се зноје, понекад ми осим руку и глас задрхти. Бојим се да ће ми се други ругати и смејати, ако погрешим. Док говорим тешко ми је да се сконцентришем. Истовремено треба водити рачуна о многим стварима. Размишљај о ономе што желим да кажем, како то говорим, које речи употре-

³ Ученици на папирима записују своја негативна искуства, која наставник прикупља.

бљавам... Посматрам све оне који су око мене, да видим да ли је то што причам забавно и да ли ме разумеју. Понекад је стварно тешко лепо и правилно говорити док неко: шушка иза мојих леђа, прича, смешка се, гурка, прави гримасе, гледа кроз прозор, пише, чита, прекида ме, добацује, ми се неко руга, каже ми да ништа не знам, да сам досадан/ на, да лажем, да сам глуп/ а...⁴ Након овакве анализе негативног искуства говорника, лако је издвојити шта је то што је непожељно у комуникацији и сачинити својеврсна *правила ограничења*, којих ће се учесници комуникације придржавати.

Вежбање – тип 1 (за нижи узраст)

„такмичење“

Ова вежба предвиђена је за ученике од трећег до петог разреда основне школе. У извођењу вежбе активно учествују сви ученици једног одељења, док наставник има улогу модератора⁵, само наизглед пасивног посматрача, који заправо мора вешто испланирати и усмеравати конкретан ток вежбања.

Тему говорне вежбе исписујемо на табли. Екипа⁶ која наступа прва бира се посебним „жребом“, тј. постављањем „тешког питања“⁷ и она екипа која прва тачно одговори отвара такмичење.⁸ Чланови екипе заједнички сачињавају радни план тј. јединствени концепт⁹, који ће

⁴ Исказ сачињен од индивидуалних анонимних изјава ученика петог разреда ОШ „Прва војвођанска бригада“ у Новом Саду.

⁵ „Наставници као помагачи, саветници и модератори омогућавају одговарајуће учење свим ученицима, тиме што модерирају брејнсторминге и дискусије, воде радионице, помажу при налажењу решења у радним групама и тимовима за пројекте и примењују методе оријентисане на делање. Циљеви такве дидактике су пре свега проналажење проблема и решење проблема у оквиру једне групе (при чему се узимају у обзир појединачни, индивидуални доприноси у решавању проблема), налажење решења проблема у тимском раду, добра визуализација процеса решавања проблема и висок степен идентификовања свих учесника у процесу доношења решења.“ (Андевски, 2011: 455).

⁶ Екипама намерно не дајемо називе 1, 2 и 3, јер на тај начин увек несвесно фаворизујемо једну од екипа. Пуштамо ученике да сами изаберу име/ симбол за своју екипу.

⁷ Пожељно је да питање буде довољно сложено са становишта ученика, како би се постигла напетост и подигао ниво пажње и концентрације, а успешност мерила и знањем и брзином.

⁸ Питање, рецимо, може бити: Како гласи генитив множине именице лутка? Ког је рода именица огледала? и сл.

⁹ Када су чланови групе принуђени да формирају јединствени радни план, они заправо формулишу циљеве. Дужом, систематичном применом говорних вежбања у настави, са ученицима можемо открити законитост по којој то несвесно чине, а која се редовно своди на саставни део технике вођења разговора, на *три правила формулисања циљева* (више о овим

сваки појединац развити у сопствену, циљано оријентисану припрему за разговор.¹⁰ Сами чланови екипе бирају првог представника који ће говорити. Са комуникације у групи прелази се на интерперсоналну комуникацију, и оне ће се током вежбања спорадично смењивати.

Осим већ наведених *правила културе говора*, која су ученици усвојили, постављамо и *правила ограничења* на која ће их подсећати заједнички припремљени панони/ плакати. Јасно истакнута ограничења могла би бити:

ЗАБРАЊЕНО!!!

- добацивање
- ругање
- „паметовање“
- подсмевање
- исмевање и имитирање, прављење гримаса
- причање док неко други говори
- постављање питања која се не тичу теме

Непоштовање правила ограничења свакој екипи дониси негативне бодове.

Када први говорник заврши своје излагање, друге две екипе расправљају о ономе шта је рекао, истичући шта је било добро, а шта не. Тако *публика као мета* постаје *публика учесник*.¹¹ Поене¹² не даје наставник (он само помаже при одређивању коначног броја поена), већ ученици из осталих екипа на основу основних правила комуникације говорних вежби. На овај начин, сви ученици су обавезни да учествују и познају правила комуникације, али постоји и правило које сваког учесника који се јави за реч обавезује на испуњење једног услова:

КОМЕНТАР не сме садржати само ЗАМЕРКУ, већ и ПОХВАЛУ.

правилима види у: Андевски, 2008: 56-67).

¹⁰ У овој фази акценат је на развијању сопствених замисли, које су саздане на индивидуалном искуству. „Сопствене замисли дају нам одређену сигурност зато што имамо сопствену систематику, на основу које можемо да се суочавамо са променама. При томе се проблем преображава у предност.

Управо због тога што је свет толико комплексан и што може овако или онако да се сагледа, може свако да га сагледа на свој начин и да при томе своје поступке структурира према сопственим замислима“ (Андевски, 2008: 68).

¹¹ О појмовима *публика као мета* и *публика учесник*, види више у Томић, 2003: 137.

¹² Препоручљиво је бодовање од 1 до 5, јер на овај начин и сами ученици могу искусити по каквим то критеријумима и на који начин наставници дају оцене. Комплексност овог поступка видљива је и у томе што ученици треба да одреде нијансе и границе недостатака за које ће одузимати бод, а за које не.

Онај ко коментарише пажљиво је слушао, познаје правила комуникације и намерава да их аргументовано искористи. Обавезна похвала добрих страна туђег говора не дозвољава да дискусија пређе у пуко замерње и „оцрњивање“ саговорника како би се што више смањило број бодова противничкој екипи. Тако онај кога оцењују не бива обесхрабрен, већ и даље има мотив да учествује у комуникацији и даљим говорним вежбама уопште. На овај начин ученицима се омогућава да сагледају где у вербалној комуникацији греше (пошто тога често нису свесни), али и да уче на грешкама других. Нпр. узречице, дигресије, неповезаност, штурост исказа, скоковитост излагања, понављање...

Резултати оваквог рада видљиви су већ на првом часу. Чланови екипе опомињу једни друге, утичу на такмичаре који крше правила... Једном опоменути ученици труде се да што више исправе своје недостатке, али, истовремено постају свесни и својих квалитета.

Савети које треба дати ученицима, а које је могуће сачинити заједничким радом са њима, као други скуп правила говорних вежби су:

Уместо:

- a) Није тако. Није тачно.
- b) Не знаш/ немаш појма.
- c) Лажеш/ то није могло бити.
- d) То је глупо.
- e) Досадан си.

Покушај да кажеш:

- a) Јеси ли сигуран да се баш тако десило? Јеси ли сигуран да је то тачно?
- b) Зашто си рекао... објасни ми.
- c) Да ли мислиш да би могло бити другачије?
- d) Није ми баш јасно шта си мислио кад си рекао...?
- e) Можеш ли мало живље/ забавније то испричати?

Пошто ученици нижих разреда често привидно слушају говорника, али га заправо не чују, проверу пажње и тренинг концентрације извешћемо „бонус питањима“ која ће се заправо односити на детаље излагања неких учесника. Наставник пратећи излагања, сачињава листу питања типа: Како се зове пас Мирјанине баке? Са ким се све Влада упознао на мору?... Она екипа која најбрже, а уз то и тачно, одговори, добија поене који понекад у потпуности могу изменити ранг листу, што ученике држи будним и активним до самог краја часа.

Комуникацију подижемо на још виши ниво, ако код ученика пробудимо свест о различитим „каналима“ невербалне комуникације. У томе

нам може помоћи *Вежба за опажања партнера у комуникацији* (Андевски, 2008: 51) чија питања прилагођавамо узрасту ученика, и коју можемо извести¹³ након било ког часа на ком је било активног дијалога.

Када ученици науче да слушају једни друге и овладају овим системом рада, прелази се на нешто комплексније типове вежбања.

Основни циљ овакве вежбе на нижем узрасту (III, IV, V разред) јесте развијање поштовања саговорника – слушање и прихватање туђег мишљења, тачке гледишта. Низом говорних вежби тежи се подизању нивоа културе говора, језичке културе, како би ученици у вишим разредима могли самостално да воде дискусију/ дебату на одређене теме.

Овакав вид вежбања, у оквиру различитих тема, практично је спровођен током читаве школске године, са ученицима петог разреда у Основној школи „Прва војвођанска бригада“ у Новом Саду, а тестиран је, тј. периодично употребљаван у раду са ученицима трећег разреда у истој школи.

Систем организовања и извођења овакве наставе ученицима је привлачан, јер делује као игра, буди такмичарски дух, подсећа на актуелне телевизијске квизове. Осим тога, концепт вежбања је тако осмишљен да нам за рад нису потребна никаква специјална средства ни услови, већ оно што у свакој учионици имамо као основно средство – таблу и креду. Чак и подела на екипе подразумева најчешћи распоред клупа у учионицама (три колоне). На успех оваквог вида вежбања и његову делотворност у даљем процесу наставе утицао је и одабир тема, односно, специфичан начин на који смо им приступали. Типичним темама као што су: Пролеће је стигло, Јесен у мојој улици, Доживљај са распуста, Зимске радости, Како сам се једном уплашио... првобитно је приступано на уобичајен начин.¹⁴ У наредним фазама вежбања подижемо ниво квалитета излагања ученика инсистирањем на употреби свих чула при описивању, на разноврсности лексике, на измењеној перспективи, на употреби маште, на измени редоследа догађаја...

Ученицима, кроз њихово сопствено искуство, приказујемо на колико начина је могуће нешто описати. У зависности од времена којим располажемо (да ли је у питању цео час или само његов део) варираће на-

¹³ Нпр. у писаној форми, у виду већ припремљеног листића који ћемо поделити ученицима пред крај часа или као домаћи задатак.

¹⁴ Овакве теме добре су за сужавање поља перцепције и фокусирање на темом задату област, јер се њима увежбавају технике излагања и описвања доживљаја, поступака, околине...

чин на који желимо да наши захтеви буду испуњени¹⁵. Један од начина је да за сваку од екипа наставник доноси исти предмет (нпр. по јабуку, кестен, лист, гранчицу...), а затим се ученицима саопшти задатак. Тимским радом јабуку је потребно описати са што више различитих израза који се не смеју понављати.¹⁶ Време је ограничено и она екипа која осмисли највећи број исказа који описују јабуку, побеђује. Наравно, од тематске целине која се у настави обрађује зависиће избор задатог појма/ предмета. Да бисмо проверили пажњу ученика постављамо пред њих још један захтев: потребно је одабрати најинтересантнији или најлепши исказ неке од противничких екипа. Исти резултат, без такмичења, могуће је постићи за знатно краће време уколико пустимо предмет да кружи од руке до руке ученика, а поставимо исте захтеве. Игра се компликује и видици се шире и игром откривања у којој ученици погађају који је загонетни предмет сакривен у непровидној кеси (кестен, гранчица, суви лист, камен, клас жита...). Изабрани ученик не гледајући у садржај кесе, само на основу чула додира треба да опише шта се у њој налази. Уколико ученици нису у могућности да само на основу описа једног чула открију скривени предмет, наставник, ученику који предмет представља дозвољава ширу употребу још неких одредница. Игру је могуће изводити на сличан начин чак и ако су у питању апстрактни појмови. При томе појам записујемо на папиру, али игру додатно компликујемо тиме што уводимо нпр. четири забрањена појма/ израза који не смеју бити употребљени у откривалици (нпр. киша – падавина, вода, кишобран, кап).

Већина дескриптивних радова ученика базира се на чулу вида и чистом опису, а указивање на различите перспективе проматрања одређених појава отвара простор за стварање много богатијих радова. Због тога ћемо тражити од ученика (које смо, за почетак, поделили у три групе), да изоштре своја чула на тај начин што ће свака група имати задатак да опише на пример јесен, употребом само једног чула (слух, додир, укус). За ову вежбу припрему можемо извршити давањем домаћег задатка.¹⁷ Када групишемо искуства све три групе добијамо добру припрему за писа-

¹⁵ Припремне активности као домаћи задатак, подела задатака по екипама као игра/ такмичење, појединачни задаци за све ученике од којих ћемо сачинити целину...

¹⁶ При том су дозвољене креативне конструкције, поређења, метафоре...

¹⁷ У ком ћемо тражити од ученика да на путу од школе до куће покушају да региструју околину једним чулом (слух, додир, мирис) или да на 10 минута (код куће, у присуству родитеља искључе једно чуло нпр. вид или слух). На овај начин не само што скрећемо пажњу на различите појавне видове света око нас, већ посредно утичемо и на праг толеранције указујући на проблеме живљења са којима се срећу нпр. особе оштећеног вида или слуха.

ни задатак у којој ће ученици и сами уочити богатство чулних доживљаја, које не користе довољно при описивању. Понекад је добро и записати одређене сликовите примере, који би касније могли послужити као добре смернице у писању:

ЈЕСЕН кроз различита чула

Вид: тмурна, сива, смеђа, црвена, жута, наранџаста, голо (грање), сува (трава), лети (лишће), савијају се (гране), облаци, магла, барице, лишће, гране, крушке, јабуке, бундеве, кестење, грожђе, капути, чизме, капе, кишобрани...

Слух: (киша) добује, лупка, (ветар) фијуче, завија, цвили, (лишће) шути, шушка, (гранчице) пуцкетају, крцкају, (врање) гракћу...

Додир: хладно, прохладно, хладњикаво, влажно, мокро, дрхтање, језа, топлина (капута, шала, јесењег сунца), (руке) зебу, бриде, трну, ветар брије...

Укус: сочне крушке, слатке јабуке, киселкасто грожђе, опоре мушмуле, ...

Мирис: јабука, дуња, кише, јесење траве, печеног кестења, капута тек извађеног из ормара, кожных ципела...

Иако нам градиво прописано наставним плановима и програмима не оставља много места за оваква вежбања, нека од њих је могуће применити и као уводни део часа који ће допринети још бољем прихватању и разумевању текста (нпр. ови задаци везани за јесен могу у трећем разреду претходити обради песме *Септембар*, Душана Костића; употпунити опис кише у приповеци *Десетица*, Ивана Цанкара у петом разреду и сл.). Сва наведена вежбања, доприносе језичкој култури ученика и квалитету њиховог изражавања и, иако се то често заборавља, директно утичу и на унапређивање писменог изражавања и представљају веома добру припрему за писање свих типова писмених вежби.

Истраживања доказују да: „Позитивна обележја, односно квалитети комуникације у настави попут: усмерености на развој личности, подстицање стваралаштва и креативности, развој способности и самосталности ученика, у великој мери доприносе повећању њене ефикасности. Обезбеђивањем интеракције, демократских односа, равноправности, хуманости и поверења, мотивације, педагошка комуникација развија позитиван однос према наставном процесу и спремност за улагање већег напора у реализовању васпитно-образовних задатака и циљева. Уколико учесници наставну комуникацију процењују и доживљавају као позитивну, подстицајну, квалитетну, уколико су њоме задовољни, много лак-

ше, са више воље и љубави приступају свим наставним активностима и остварују боље резултате у њима“ (Јовановић, 2009: 373).¹⁸

Креативни развој културе усменог изражавања једна је од важних тема која директно води ка развијању комуникацијских вештина и креативном писању. Због свог вишеструког значаја језичка култура би у свакодневној настави требала да заузима много више места. Предочена решења само су неке од идеја тестираних у пракси и представљају смернице за могуће импровизације које ће наставник (као модератор) и ученици, у зависности од сопствених афинитета и захтева градива, модификовати и користити.

ЛИТЕРАТУРА

- Андевски, М. (2008). *Уметност комуницирања*. Нови Сад: Цеком.
- Андевски, М. (2011). „Конструктивистички оквири дидактике односа“. *Педагошка стварност*, LVII, 5-6, Нови Сад.
- Јовановић, М. (2009). „Педагошка комуникација као фактор ефикасности наставе“. *Педагошка стварност*, LV, 3-4, Нови Сад.
- Ожеговић, Д. (2005). „Наставни процес у фокусу комуникацијске интеракције“. *Педагошка стварност*, LI, 3-4, Нови Сад.
- Образовни стандарди за крај обавезног образовања* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања.
- Разумевање прочитаног: PISA 2003 и PISA 2006* (2009). Београд: Министарство просвете Републике Србије, Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду.
- PISA 2009 у Србији: први резултати* (2010). Београд: Институт за психологију Филозофског факултета Универзитета у Београду, Центар за примењену психологију.
- PISAa (2009) <<http://www.pisaserbia.org/najcesca-pitanja/20-u-cemu-su-nasi-djaci-na-prethodnom-testiranju-bili-najlosiji-koje-su-to-oblasti-znanja-koje-sun-as-dovele-do-41-pozicije-.html>> 25. 12. 2013.
- PISA (2012) <http://www.pisaserbia.org/images/stories/pdf/PISA_2013_Srbija_prvi_rezultati.pdf> 25. 12. 2013.
- Томић, З. (2003). *Комуникологија*. Београд: Чигоја штампа.
- Шипка, М. (2009). *Култура говора*. Нови Сад: Прометеј.

¹⁸ О резултатима истраживања одлика комуникације у настави и њеног утицаја на ефикасност наставе види у нав. делу.

Marina Tokin

**DEVELOPING STUDENTS' LANGUAGE CULTURE BY
APPLYING THE PRINCIPLES OF COMMUNICOLOGY**

The model of speaking and writing exercise

Summary

The teaching and methodological process of mother tongue's language and literature in primary schools is faced with the problem of developing the culture of students' expression. Their inability to express their own views, to defend their opinions reasonably, and even to have a simple communication that respects interlocutor – is observed and analyzed in terms of language culture as the program's requirements and communicology which basic principles can be applied in the classroom. This paper discusses some of the possible causes, and the problems are analyzed precisely. The other part of the work offers possible methodological solutions that were verified in teaching practice in which verbal and written exercises are associated and used as the form of educational work during teaching process in the form of games, quizzes and competitions. After the proposed model, the paper discusses the results/ benefits of this exercise and suggestions of topics for interpretation.

Key words: culture of expression, oral expression, communicology, speech exercise, written exercise, curriculum, game.

МЕТОДИЧКА ОБРАДА ПУТОПИСНОГ ЖАНРА КАО КЊИЖЕВНО-НАУЧНЕ ВРСТЕ

САЖЕТАК: У овом раду представљен је методички модел обраде путописне књижевности на одломку дела *Африка* Растка Петровића. Захтеви традиционалне методике употпуњени су иновацијама које су у данашње време саставни део модерне и квалитетне наставе. Минуциозно рашчлањавање сегмената интерпретативног процеса у анализи књижевног дела требало би да представља узор наставницима матерњег језика и књижевности. Апликација часа садржи све релевантне компоненте интерпретативно-аналитичког методичког система, испуњење методичких принципа и поступака у циљу ваљане организације часа.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: књижевно-научне врсте, путопис, методика наставе, интерпретација, корелација, методичка припрема наставника.

Уводна разматрања

У завршном разреду другог циклуса образовања заступљеност књижевно-научних врста као засебног књижевног рода, према тренутном Плану и програму матерњег језика за основну школу, наставницима представља извесну потешкоћу у погледу реализације исхода и циљева часа. Проблематика са којом се сусрећу огледа се у поступку објашњења природе и карактеристика књижевно-научних врста. У прилог томе могла би се навести и чувена мисао: „Нема тежег рода него путопис“, коју записује Јован Дучић (19869) у свом огледу о Исидори Секулић. Како би ученици разумели структуру оваквих дела, усвојили знања и били у могућности да их у току будућег школовања примењују, приказује се детаљна и поступна обрада одломка путописа која је заснована на интерпретативно-аналитичком и корелацијско-интеграцијском методичком систему. Пример ове методичке апликације представља добро организован час српског језика у основним школама.

* jovanjovanovic86@gmail.com

Модел методичке апликације

Редни број часа:	Наставна јединица: Растко Петровић „Африка“ (одломак)	Тип часа: обрада новог градива
	Област: књижевност Ужа област: књижевно-научне врсте	
Методички систем: интерпретативно-аналитички, корелацијско-интеграцијски		
Корелација: књижевност – географија – музика		
Разред и одељење: осми	Школа:	Наставник:
Образовни стандарди за крај обавезног образовања: СЈ.1.1.2, СЈ.1.4.8, СЈ.1.1.9, СЈ.2.4.4, СЈ.2.4.8, СЈ.3.4.8, СЈ.3.4.7.		
Наставне методе: монолошка, дијалогска, текст-метода, метода демонстрације		Облици рада: фронтални, индивидуални, рад на тексту, колективни
Предвиђено време за обраду одломка: један школски час		
Наставна средства: елементарна средства (табла, креда), видео-пројектор, рачунар, Радна свеска за осми разред основних школа, наставни лист		
Упознавање ученика са књижевним радом Растка Петровића кроз анализу одломка путописа „Африка”, упознавање ученика са биографским и књижевним подацима песника, оспособљавање ученика за самостално тумачење путописа као књижевно-научне врсте, разликовање путописа од осталих књижевно-научних врста, уочавање дескриптивних слика природе, открити и образложити најбитније научне, али и уметничке чињенице и оспособити ученике на самосталну анализу књижевнонаучних дела.		Образовни Васпитни Практични
Развијати код ученика љубав према књижевности и уметности, развијање емоције и осећај вредности за слике природе, развијање читалачких навика, креирање читалачког укуса, развијање код ученика осећај за високе уметничке вредности.		
Развијати моћ запажања и упоређивања, навести ученике да увиде битне детаље, навикавати ученике да самостално процене дело, оспособити ученике да износе сопствено мишљење, мотивисати ученике за самостално описивање природе и људи, подстаћи их да и сами бележе сопствене утиске са путовања.		
Истраживачки задаци:		
<ol style="list-style-type: none"> 1. Прочитај одломак из путописа Африка. 2. Пронађи објашњења непознатих речи и испиши њихове синониме. 3. На који начин писац описује прашуме и саване? 4. Подвучи све епитете у тексту и објасни која је њихова функција. 		

Напомена: литературу и временску артикулацију часа наставник самостално селекује и дефинише у складу са одредбама и правилима Закона о основама система образовања и васпитања.

Уводни део часа

Будући да интерпретативно-аналитички систем наставе српског језика и књижевности подразумева испуњење одређених фаза при валанској и квалитетној обради књижевног или књижевно-научног текста, у овом делу часа полази се од компоненте која, према Драгутину Росандићу (1988), подразумева доживљајно-спознајно мотивацију ученика. Реч је о одломку путописа, који се сврстава у књижевно-научне врсте, те би корелација међу научним дисциплинама у овом сегменту часа била од изузетног значаја. Како би ученици обновили своје стечено знање из географије, али и били заинтересовани у потпуности за наставну јединицу, имају прилику да погледају кратак видео-приказ¹ на коме су представљене природне лепоте Африке, животињски свет и живаљ овог континента, уз пратњу карактеристичне музике овог поднебља (бубњеви). Методом демонстрације испуњава се јасно дефинисан циљ квалитетне наставе о запажању релевантних карактеристика (Илић, 2003: 453). Ова компонента подстиче ученике на умну активност. На основу музичког, филмског и општекултурног предлошка, подстакнута је мотивација и заинтересованост ученика, јер је приказан дивљи, егзотични и свакако најтајанственији континент.

Пошто ученици одгледају видео-приказ, поставља им се питање *Које путовање је оставило најјачи утисак на вас и зашто?* Јавиће се са најразличитијим одговорима. Следи питање у којем ће се очитовати и карактеристика путописног жанра *Записујете ли некад оно што сте имали прилике да видите?* Ученици одговарају да то чине, те ће им бити постављено питање *Зашто је добро записивати своје утиске са путовања?* Одговор ће свакако бити у вези са сећањем на путовање, успоменама са тих путовања. Након ових питања требало би да уследи локализација текста, која пре свега има информативну, али и мотивацијску улогу. Пошто је реч о одломку, локализацију би требало извршити управо у овом делу часа, пре интерпретативног читања (Илић, 2006: 453). С обзиром на остварену мотивацију код ученика, наставник најављује наставну јединицу. Ученицима се говори да ће се данас читати и анализирати

¹ Видео-предлогак потражити на следећој интернет страници:

<http://www.youtube.com/watch?v=75bYIDpsnKM&feature=youtu.be>

Почетни делови видео-спота приказују фотографију карте целог света, потом се приказује само мапа Афричког континента, а затим се прелази на карактеристичне и репрезентативне фотографије Африке. На овај начин, уживајући у фотографијама лепих предела и слушајући афричку традиционалну музику, ученици стварају слику где је лоциран и колико је удаљен овај континент што ће користити анализи самог одломка. Избегавају се питања типа: *Да ли знаш нешто о Афричком континенту?; Шта можете да кажете о Африци?; итд.*

одломак управо из једног путописа, нашег познатог писца и песника Растка Петровића који носи назив *Африка*, написаног 1930. године. На табли се исписује наслов наставне јединице, испод име и презиме писца и године његовог рођења и смрти. Испод наслова написати на табли Путопис Африка 1930. године. Такође, истаћи циљ часа који је свакако у вези са упознавањем биографских и књижевних података о Растку Петровићу.

Главни део часа

Наредна фаза као веома битна компонента интерпретативно-аналитичког система наставе српског језика и књижевности, односно интерпретативног процеса, јесте интерпретативно читање текста. Оно се одликује естетским и изражајним карактеристикама говорног језика, те би требало интонацијски обратити пажњу на поједине делове самог одломка који су кључни при анализи овог дела. Наиме, истраживачки задаци које су ученици добили на претходном часу, у вези са овим текстом, изискивали су да ученици прочитају текст код куће да би могли да одговоре на одређена питања и одгонетну значења непознатих речи у тексту. Наставник говори ученицима да пронађу одломак у својим радним свескама. Читање одломка обавља наставник, ученици помно прате. Након читања, требало би испоштовати одређени сегмент часа у ком се стварају први утисци о прочитаном тексту. За време трајања ове кратке психолошке (емоционалне) паузе, ученицима се не постављају питања и не изводе се никакве радње које би реметиле концентрацију ученика. Овакав след фаза интерпретативно-аналитичког система наставе српског језика и књижевности у ком су испоштовани досадашњи поступци, требало би да допринесе ваљаној реализацији часа. Након паузе, поставља се питање *Какав утисак на вас оставља овај одломак?* Очекује се да ће ученици рећи како су им се свидели описи, занимљивости о којима су сада чули, итд. Наставник потом поставља питање ученицима *Који део оставља најјачи утисак на вас (на тебе)?* Очекују се различити одговори. Од ученика се тражи да свој одговор образложе. Након овог сегмента који се тиче доживљаја ученика поводом прочитаног одломка и корекције доживљаја, прелази се на следећу фазу интерпретативног тока која подразумева примену дијалогске методе. Како би се предупредила ова наставна метода, ученицима се могу задати одређени истраживачки задаци који претходе часу. Њих не би требало понављати на часу већ их надоградити и начинити сложенијим како би се ученици што квалитетније оспособили на самосталну анализу књижевноуметничког и књижевно-научног дела. Дијалогском и текстуалном методом започиње се анализа одломка.

Требало би открити појединости као што су књижевноуметнички чиниоци, карактеристике путописне књижевности, шта је у тексту наука, а шта књижевност. Како би наставник проверио да су ученици испунили своју обавезу и урадили истраживачке задатке код куће, тражи да објасне њима непознате речи у тексту. Поставља се питање *Када сте читали одломак код куће, које речи у тексту нисте разумели?* Очекује се да ће тај списак садржати неке од следећих речи: евоцирати, патетична, иреално, мистичност. Овим се испуњавају принцип очигледности и принцип трајности знања вештина и навика. Задатак је био да се пронађу објашњења одређених речи и да се присете њихових синонимних еквивалената. На овај начин постиже се ефективније разумевање прочитаног текста и богаћење језичке културе. Ученицима се поставља питање *Шта описује Растко Петровић?* Приметиће да је у одломку реч о опису Африке. *Која би била тема овог путописа?* Реч је о путовању писца и опису једног континента. На табли исписати Тема путописа – Путовање и опис Африке.²

Како би ученици открили основне компоненте одломка, као што Илић чини на примеру *Писама из Италије* (Илић, 2006: 454), поставља се питање *Које пределе у Африци писац нарочито запажа?* Очекује се да ће приметити саване, прашуме, Судан, село и људе. Ове јединице, које су носиоци текста, записати у виду тезе на табли. Тиме ће ученици увидети окоснице одломка, али и полако бити увођени у то које су доминантне карактеристике путописне књижевности. Следеће питање јесте *Због којих предела писац наводи да вреди живети?* Одговор је у вези са његовим боравком у Напуљу. *Пронађи тај део у одломку и објасни због чега то писац истиче.* Ученици би требало да закључе да су природне лепоте нешто што човека испуњава и да нису пролазне. Овим се сегментом испуњавају и одређени (наведени) циљеви часа. Анализа и интерпретација дела никако не сме да се сведе на пуко постављање нефункционалних питања и давање сличних/ истих одговора (традиционални дијалог – катахетички разговор), већ би о сваком питању требало промислити и у њих инкорпорирати сегменте од ширег значаја. Управо се оваквим моделом то и постиже. Осим што ученици увиђају које су то карактеристике путописа, одлике Петровићевог путописног стваралаштва, пружа се и могућност ширег сагледавања ових књижевних и културних питања. Наредно питање гласи *Шта је карактеристично у опису прашуме?* Ученици се присећају и препричавају оно што су запамтили у вези са описом

² У *Методици* Павла Илића наводи се како би у овом делу часа најподесније било одредити тематски оквир књижевно-научне врсте (Илић, 2006: 453).

овог предела. *Шта је све писац уочио?* Уочио је птице, животиње, биљке, али и одређени страх који га обузима док пише о прашумама. *Које је све животињске врсте видео?* Уочиће у тексту ретке и тамне птице, ретке и тамне мајмуне. *Каква је атмосфера у прашуми?* Требало би да одговоре мрачна, страшна, тајанствена. *Због чега слика прашуме изазива осећај страха?* Вероватно ће приметити ову апстрактну именицу непроходност која изазива страх и немоћ. *На који начин писац то постиже?* Епитетима и описима. *Како замишљаш живот у оваквим просторима?* Наставник говори ученицима да обрете пажњу на наредни део одломка и поставља питање *На који начин Петровић описује саване?* Ученици се путем одговора присећају описа саване. *Пронађи те делове у тексту и образложи одговор.* Већ у првој реченици трећег пасуса примећује се одговор. Савана је другачија, осветљена, слободна. *У каквом су односу прашуме и саване у његовом опису?* Уочиће да су у супротном односу. *Шта бисте рекли, шта је уметничко у овим пасусима?* Требало би да одговоре да су то описи природе и став писца. Поставља се питање *Какве су птице у прашуми, а какве у савани?* Тамно-жуте. *Шта нам то говори?* Одговориће како је то показатељ да је Петровић различито доживео ове пределе који се умногоме разликују. *Пронађи у тексту какво је пишево расположење док описује саване. Зашто писац наводи да је Африка једна велика савана?* Можда ће приметити након ових описа да му се свидела и да га подсећа на ове лепше и светлије просторе. Поставља се питање *На шта писца подсећа мравињак?* Ученици одговарају да га подсећа на споменике. *Пронађи у тексту којим епитетом писац описује свој доживљај саване?* Уочиће да се издваја конструкција Савана, дивна савана. Поставити питање ученицима *Какву функцију имају епитети у овом одломку?* Ученици одговарају да се њима представљају описи, лични доживљај писца о овим просторима, субјективност.³

Након савана, коју област писац описује? Судан. Ученицима се поставља питање *Шта је Судан и где се простира?* Спојивши знање из географских наука, требало би да одговоре да је то једна од највећих афричких држава која се простира, како се то у одломку наводи, од западне до источне афричке обале. Следи питање *Да ли овај део текста припада домену науке или књижевности?* Они би требало да одгонетну да је у питању географски податак. Наставник поставља питање *Које науке са-*

³ Претходним питањем, анализом текста и питањима које следе наставник спонтано води ученике ка једном од главних циљева часа. Реч је о уочавању карактеристика путописа. Само детаљним и циљаним питањима, минуциозним рашчлањавањем текста превазилазе се потешкоће при обради путописа у настави језика и књижевности.

чињавају путопис? Ученици одговарају како је реч о споју, синкретизму више наука, конкретно књижевне и географске науке у овом случају. *Путопис је, према томе, каква књижевна врста?* Ово је једно од кључних питања часа и требало би да одговоре како је то књижевно-научно дело, односно дело у ком преовлађују научни подаци и уметнички одраз какав је пишчев доживљај, што се постигло управо претходним питањима. На табли исписати Путопис је књижевно-научна врста. У оваквим сложеним питањима која подстичу ученике на размишљање, давање пуних одговора у виду сложенијих реченица, огледа се значај хеуристичког модела разговора и дијалогске методе у настави књижевности. Последњи део одломка говори о становницима. Поставља се питање *Шта се приказује у последњем одломку?* Ученици примећују да је то живот људи у Африци. *Како се живи у афричким селима?* Уочиће да се живи скромно, у дивљини, под крововима од сламе.⁴

Наставник поставља питање *На који начин Петровић доживљава становнике? Чему се нарочито диви?* Становништво је по расту веће, са обасјаном кожом, нарочито се женама диви. Пошто је путопис спој субјективног, емоционалног доживљаја писца и научног, документарног, при крају главног дела часа ученицима ће бити постављено питање *Шта је у тексту субјективно (лично), а шта научно?* Очекује се да ће увидети конструкције „Нарочито волим, нарочито су жене дивне“ и на пример детаље у вези са прашумама, саванама, Суданом као географске чињенице. Овакав приступ ученицима експлицитно показује структуру и природу путописа као књижевно-научне врсте.⁵

Пред крај овог дела часа ученици имају прилику да погледају кратку презентацију о Растку Петровићу, његовом књижевном, сликар-

⁴ Будући да је овде реч о адолесцентском периоду живота, врло осетљивом периоду када су ученици подложни различитим негативним утицајима, можда би требало скренути пажњу и на толеранцију међу различитим нацијама и националностима. Уколико наставник осети позитивну или негативну климу када је реч о ставовима ученика, предлог је да тему не треба продубљивати већ их одређеним питањима навести да негују позитиван став према различитим расама. Сада неће бити речи о томе, констатација је само у виду могућности/ предлога услед све већег негативног утицаја на младе. Уколико би се дошло до овакве или сличних тема, ученике би требало питати *По чему се разликују становници Африке од нас?* Прво што би одговорили јесте у вези са разликом боје коже, а потом питати ученике, уколико наставник примети да се овакве констатације говоре у негативном контексту, *Да ли су и они људи као ми?* Овакав модел пружио ми је успех у неговању толеранције ученика према припадницима других нација, расе итд.).

⁵ Дијалог у функцији интерпретације књижевног или књижевно-научног дела подстиче ученике на размишљање и самостално решавање проблемских питања јер ће тим путем знање бити трајно.

ском раду, занимљивостима из живота. Наставник, комбинујући монолошку и демонстративну методу, износи најрелевантније податке о животу и књижевноуметничком раду нашег истакнутог писца и песника.⁶

Овај сегмент оставља се управо за крај главног дела часа како би се лик писца конкретизовао и целокупан доживљај употпунио. Представљање лика и дела одређеног аутора, при почетку главног дела часа, може да буде апстрактно, далеко ученицима. Педагошко искуство је показало да монолошка метода представљања биографских и књижевних података писца/ песника некада нарушава циљ мотивационог дела уводног дела часа.

Завршни део часа

Последња фаза при интерпретацији овог одломка подразумева синтезу стеченог градива. У овом сегменту часа ученици би требало самостално да примене знање које су стекли на данашњем, али и на претходним часовима у вези са књижевно-научним врстама. Разматрајући, у току припремања за ову наставну јединицу, шта би било корисно, примерено и занимљиво ученицима у овом делу, испред наставника се поставља низ могућности занимљиве и корисне синтезе градива. Да је реч о нижим разредима другог циклуса образовања, свакако би било интересантно поделити ученицима већ направљене разгледнице и дати им задатак да их неке адресирају. У питању је осми разред, те ће овај облик бити остављен као део домаћег задатка. Када је реч о овом узрасту, корисније би било завршни део часа конципирати на следећи начин. Ученици добијају задатак да на основу анализе одломка из путописа *Африка* напишу пет карактеристика путописа. Тиме ће оно што су чули на данашњем часу одмах искористити у овом задатку и у свескама имати преглед које су то најдоминантније одлике путописне књижевности. На овај начин, знање и информације о којима је данас било речи биће потврђене кроз овај вид синтезе градива и такво знање је квалитетније и дуготрајније у погледу испуњења принципа трајности, знања, вештина и навика. Будући да за овај део ученицима не треба много времена да се присете и

⁶ Када је реч о примени монолошке методе у настави српског језика и књижевности, која се темељи на одређеним дидактичким и реторичким захтевима, врло је битно да се она не користи континуирано у току целог часа. Њена примена би требало ученике умно да активира и мотивише, стога је у овом делу часа спојена са методом демонстрирања. Ученици помно прате слајдове презентације на којој су приказани биографски и књижевни подаци писца, наставник одређене сегменте монолошким методом допуњује. У оваквим случајевима би и требало применити монолошку методу будући да ученици немају предзнање о писцу, те ће им на овај начин подаци бити саопштени.

запишу које су то карактеристике, и пошто одређени број ученика представи оно што су записали, остаје времена за још једну кратку, али веома корисну и интересантну вежбу. Ученици добијају наставни лист на коме су карактеристике и представници књижевно-научних врста које су до сад обрађивали. Овим вежбањем управо се и заокружује знање када је у питању ова наставна област, те ће на празним линијама испод текста уписивати о којој књижевно-научној врсти је реч с обзиром на одлике. Осим што ће имати прилику да утврде своје знање о путопису као књижевно-научној врсти, ученици ће поновити, присетити се и надоградити своје знање о есеју, дневнику, мемоарима, биографији и аутобиографији. Толико времена остаје да се провере неки од одговора и да се зада домаћи задатак који ће, између осталог, додатно мотивисати ученике за читање нових дела што Росандић наводи као завршну фазу при обради и интерпретацији књижевног дела. Наставник даје тему „Слике са путовања које памтим“, а ученици поред разгледнице коју би требало да направе и некога поздраве, треба да напишу састав (путопис) који ће читати на наредном часу српског језика.

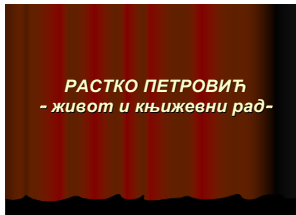
Методичко образложење као закључак

Путопис се се класификује као књижевно-научна врста. У овакву прозу убрајамо дела у којима се одређена тематика третира с обзиром на научни проблем који је у фокусу, али на литерарни начин. Поред путописа у таква дела убрајају се аутобиографија, биографија, мемоари, дневник и есеј (Живковић, 2001). Литерарност ових дела јесте пишчев однос ка том научном проблему, сегменту који обрађује. Врло је битно да припрема за час, на ком се обрађује одређена књижевно-научна врста, буде утемељена на сагледавању чињеница које преовлађују у тексту. Проучавање тог дела за свој исход има закључак да ли у њему преовлађује научно или литерарно (Илић, 2006: 453). Овакве врсте, у циљу квалитетније и ефикасније наставе, често захтевају присуство других научних дисциплина. Таква корелација међу наукама доноси пленарни приступ обради таквог дела. Говорећи о путопису, наставник матерњег језика и књижевности има широк дијапазон предлога, односно наставних средстава које може да искористи у одређеним деловима часа. У обзир свакако долазе географске карте, разгледнице, фотографије предела и географских знаменитости. Спајањем више дисциплина наставник би требало да створи ваљану мотивацију за даљи ток часа. У овој методичкој апликацији детаљно су разрађене фазе интерпретативног поступка који је најпогоднији у обради оваквог типа књижевно-научног текста, а организацији

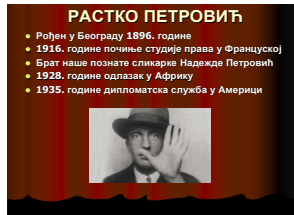
оваквог типа часа најподеснији су поменути методички системи. Анализа одломка путописа Растка Петровића пролази кроз неколико фаза и бива поступно представљана и надограђивана (детаљније напомене у самој припреми часа), па се тако поштују принципи поступности и систематичности. У уводном делу часа, наставник применом методе демонстрација и савремених наставних средстава обезбеђује мотивацијски моменат код ученика што је један од главних предуслова за успешан ток часа. Да би таква мотивација била употпуњена, користи се и дијалогска метода. На тај начин ученици ће се ослободити нелагодности, припремити за разговор о делу, а принцип свесне активности, као и у главном делу часа, бити испоштован. Реализацији часа претходи да наставник поштује принцип научности, примерености, поступности и систематичности. У средишњем, главном делу часа, наставник користи текст-методу, дијалогску, демонстративну и монолошку методу. Најдоминантније су свакако прве поменуте будући да се њиховом успешном реализацијом обезбеђује очекивани квалитет наставе. Текст-метода и дијалогска метода су у оваковом приступу готово у узрочно-последичној вези, те, након прочитаног одломка, дијалогска метода усмерава да се функције текста у настави и остваре. Врло је битно истаћи и етичку вредност дијалога у настави. Наиме, приметна је све чешћа појава давања штурих, кратких, сажетих одговора од стране ученика који доводе до сиромашења језичког израза и културе говора. Управо из тих, и осталих поменутих разлога дијалог у настави треба неговати и дати му некада примат над осталим методама. Дијалог је у овој организацији часа предупређен истраживачким задацима. Монолошка метода је присутна искључиво у финалном делу главног дела часа када ју наставник комбинује са методом демонстрације предстаљајући ученицима презентацију о животу и књижевном раду Растка Петровића. Овим аудитивним и визуелним наставним средствима перцепција података код ученика у вези са данашњом наставном јединицом бива употпуњена јер су чула ученика активна. На тај начин градиво се успешније усваја, па је и знање ефикасније и дуготрајније. Последњи део часа подразумева систематизацију градива. Наставник ученицима даје радни задатак који ће заокружити час, али и наставни лист којим ће се извршити рекапитулација књижевно-научних врста. Кроз две краће вежбе, које су од изузетног значаја, сви поменути принципи квалитетне наставе српског језика и књижевности бивају испоштовани.

Прилози: Изглед презентације

Слајд бр. 1



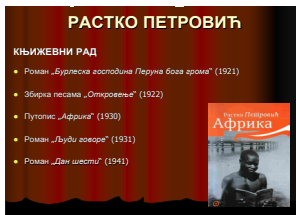
бр. 2



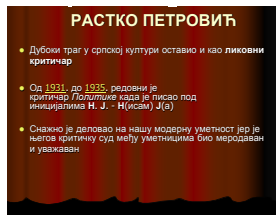
бр. 3



бр.4



бр. 5



бр.6



Изглед Наставног листа

Пажљиво прочитај карактеристике књижевно-научних врста и на празним линијама напиши о којој је врсти реч:

Аутор описује свој живот, обично од рођења до смрти. Пише се по сећању и у првом лицу јер особа пише о себи. Писали су их: Доситеј Обрадовић, Бранислав Нушић.

Врста у којој је предмет описивања историјски догађај у којем је и сам писац учествовао. Историјска тачност и поузданост. Врло важан извор за проучавање једног времена. Писали су их: Прота Матеја Ненадовић, Симеон Пишчевић.

Предмет описивања је живот неке важне историјске личности. Може се описивати цео живот неке личности или само одређени део. Описује се физички портрет личности, особине, занимљивости из живота, значај личности. Писали су их: Вук Стефановић Караџић, Свети Сава.

Врста у којој писац износи своје утиске о пределима кроз које путује. Није само реч о набрајању онога што се види, већ се у њему огледа и уметничка склоност, став према животу, осећајни свет, укус и култура онога који пише. Писали су их: Исидора Секулић, Љубомир Ненадовић.

Врста у којој аутор обједињује научни приступ и књижевну обраду с настојањем да изрази лични став према теми о којој пише. То је обично кратка форма у којој се посматра културни или друштвени феномен. Писали су их: Јован Дучић, Милош Црњански.

Представља белешке које су записиване из дана у дан, а циљ им је исти. Пише се под свежим утисцима дневних догађаја. Обилује тачним подацима, па зато има документарну или историјску вредност. Писала је Ана Франк.

Решење наставног листа (само као прилог, на наставним листовима ученика нису дата решења): аутобиографија, мемоари, биографија, путопис, есеј, дневник;

ЛИТЕРАТУРА

- Гвозден, В. (2012). Има ли путопис своју теорију. *Путопис: Часопис за путописну књижевност*, година I, бр. 1-2, Београд: 183-195.
- Деретић, Ј. (1983). *Историја српске књижевности*. Београд: Полит.
- Дучић, Ј. (1969). *Моји сапутници, Прилози (Критике, чланци, белешке)*. Сарајево: Свјетлост:112-113.
- Живковић, Д. (2001). *Теорија књижевности са теоријом писмености*. Београд: Издавачка кућа Драганић.
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси (методика наставе)*. Нови Сад: Змај.
- Комненић, М. (1967). *Растко Петровић (студија и избор)*. Књижевност у школи II. Издавачки завод Југославија: 5-28.
- Мркаљ, З. (2008). „Путописна књижевност у настави-компаративни осврт“, *Књижевност и језик*, 55(3-4), 307-319.
- Петровачки, Ј., Штасни, Г. (2008). *Методичке апликације*. Нови Сад: Филозофски факултет.
- Проле, Д. (2012). „Жанровске финесе путописа (приказ књиге)“, *Путопис: Часопис за путописну књижевност*. Година I. бр. 1-2. Београд: 277-289.
- Росандић, Д. (1988). *Методика књижевног одгоја и образовања*. Загреб: Школска књига.

Jovan Jovanovic

METHODOLOGICAL INTERPRETATION OF TRAVELOGUE'S GENRE AS A LITERARY AND SCIENTIFIC TYPE

Summary

This paper presents a methodological model of interpreting travelogue in the part of the literary work "Africa" by Rastko Petrovic. The requirements of traditional methodology are complemented by innovations that are nowadays an integral part of modern and high quality teaching. Parsing the segments of interpretive process in minute detail during the analysis of literary works should be a role model for teachers of mother tongue and literature. Application of the lesson includes all relevant components of interpretative and analytical methodological system; it fulfills methodological principles and procedures in order to perform proper organization of the lesson.

Key words: literary-scientific types, travelogue, teaching methodology, interpretation, correlation, methodological preparation of teachers.

ПРИМЕНА РАЧУНАРА У ОБРАДИ ГЕОМЕТРИЈСКИХ САДРЖАЈА У ПОЧЕТНОЈ НАСТАВИ МАТЕМАТИКЕ

САЖЕТАК: Потреба за савременим приступом у настави математике у млађем школском узрасту постаје све више приоритет како би се васпитно-образовни циљеви квалитетније усвајали и који би ученика ставили у активан процес. Примена савремених наставних средстава, преваходно рачунара, допринела би бржем правазилажењу недостатака традиционалне наставе и приближили би се активној настави.

Циљ рада је анализа могућности примене рачунара у почетној настави математике у обради геометријских садржаја. У раду је дат приказ три различита софтвера који се могу користити у обради наставне теме *Угао* у трећем разреду основне школе. Представљена је мултимедијална презентација, математички програм *GeoGebra* као и образовни софтвер *Интерактивна математика*.

Корак који је потребан да се постигне боље образовање, аутор поставља пред учитеља од кога се очекује висок степен општег и стручног образовања. На крају се морају узети у обзир и потребе ученика због којих се осавремењавање наставе и спроводи. Потребно је припремити ученике за нов начина рада и увести га у активно и самостално учествовање у раду.

Упознавање са свим овим релевантним факторима допринеће бржој модернизацији наставе увођењем савремене технологије образовања, у првом плану рачунара.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: настава математике, геометрија, образовни софтвер, настава помоћу рачуна.

Увод

Савремена настава математике подразумева коришћење наставних средстава који ће омогућити обраду математичких садржаја на занимљив начин, стављајући ученика у активан положај, а све методе и технике рада усмерити у правцу оспособљавања ученика за самосталан рад у процесу учења.

Осавремењавање наставе је сложен процес, али свакако један од предуслова за боље образовање. Примена савремених технологија отва-

* gocarackov10@gmail.com

ра бројне могућности за значајно побољшање квалитета наставе. „Савремена аудио-визуелна и друга техничка средства (компјутери, рачунари и сл.) по својој природи су таква да уносе крупне промене па и поремећаје у данашњем раду школе, што утиче да функција образовања и васпитања постаје сложена и веома актуелна, захтевајући другачији стил и начин рада“ (Ђорђевић, 1986: 8).

Треба водити рачуна да „настава уз помоћ компјутера представља целовит систем који се једино може смењивати са другим наставним системом, али са њима не може упоредо трајати, односно, потпуно их заменити“ (Кркљуш, 1986: 29). Компјутери у настави неће аутоматизовати наставу, нити ће заменити таблу и креду, као ни наставнике, ни уџбенике. Њих треба у правом моменту уврстити у наставу да освеже час и градиво учине деци занимљивијим и помогну им да га лакше савладају.

1. Примена рачунара у почетној настави математике

Развојем информационих технологија створени су предуслови за промену положаја наставника и ученика. Наставни процес је постао незамислив без употребе рачунара. Тежиште рада наставника се помера са реализовања на припремање наставе. Ученици постају активнији и самосталнији у раду, а наставници организују рад, мотивишу и подстичу ученике. Савременој настави су потребни наставници који су мотивисани, одговорни, комуникативни и који су спремни и отворени ка сталном усавршавању и професионалном напредовању.

Нови медији захтевају и убрзавају промену наставе. При том се не поставља питање коришћења компјутера у настави математике, већ се разматра питање како то учинити на најбољи могући начин како би се остварили најбољи ефекти учења. То у основи захтева унапређивање софтвера, задатака и наставе, као и улогу наставника који уместо преносиоца чињеница добија улогу модератора и саветника. „Ефикасно интегрисање нових медија успева највише наставницима који својим наставним стилем доприносе узајамном деловању садржина, медија, предиспозиција за учење и друштвених облика. То је свакако дуготрајнији процес који најпре почиње аспектима већег позивања на медије и тек касније се проширује на садржину наставног рада дигиталним медијима“ (Надрљански; Солеша, Надрљански, 2008: 30).

Ученици се разликују по брзини, али и по стиливима учења. Неки најбоље уче када им се објашњава преко нацртаних шема, док други најбоље уче када им се градиво вербално представи. Таква разноврсност ученика изискује издиференцирану, индивидуализовану наставу. Кон-

цент компјутерске наставе је био замишљен управо да би омогућио такву индивидуализацију наставе, али је она тренутно, чак и у развијенијим срединама од наше, још увек прилагођена једино различитим ритмовима учења међу ученицима. Наставници који користе компјутер у настави имају прилике да поклоне већу пажњу ученицима који имају потешкоћа у савладавању наставног програма него када раде на традиционалан начин.

Наставницима је у примени рачунара у настави неопходно праћење и континуирана подршка и оснаживање, као и повратна информација о ономе шта и како раде. Стално стручно усавршавање, самовредновање и стицање звања, постају нераскидив ланац, узајамно повезаних процеса, а циљ треба да буде континуирано подизање квалитета рада школе.

Настава математике има извештан број специфичности. У математици је у потпуности изражено надограђивање претходно стеченог знања. Уколико ученик пропусти један део математичког образовања тешко ће моћи да настави са редовним праћењем наставе. Ово је један од разлога због којег би рачунари и интерактивни уџбеници били од велике користи у настави математике. Са друге стране, значајан број ученика има страх од математике. Нагомилавањем неусвојеног градива овај страх се још повећава, а разлог може да буде и то што им њен садржај није представљен на одговарајући начин. Већина ученика не проналази мотив у сувопарној теорији или типским задацима и постаје пасиван учесник у настави математике (Лужанин, Сладоје, 2007: 463).

Наставу математике треба обогатити новим садржајима који ће бити блиски ученицима, омогућити им да решавају проблеме из свакодневног живота, применити математичке игре. Увођење ових садржаја неминовно захтева увођење нових метода које нам нуде информатичке технологије. Применом образовно-рачунарског софтвера настава се индивидуализује, програмски садржаји се, темом, обимом и сложеношћу прилагођавају способностима сваког појединца.

2. Примена рачунара у реализацији геометријских садржаја у почетној настави математике

Кроз обраду геометријских садржаја изграђујемо и развијамо битне геометријске појмове, упознајемо својства полазних геометријских фигура, развијамо геометријско гледање, учимо дефинисање геометријских појмова и оспособљавамо ученике да решавају одређене врсте задатака.

Карактер и ниво „геометријског гледања“ ученика у појединим разредима у основи утиче на методiku фомирања појмова геометријских

фигура. У методичком смислу важно је знати да се знања о геометријским појмовима стичу поступно, и то од фазе препознавања, ка стицању јасних представа, и на крају долази фаза мисаоног формирања геометријских појмова.

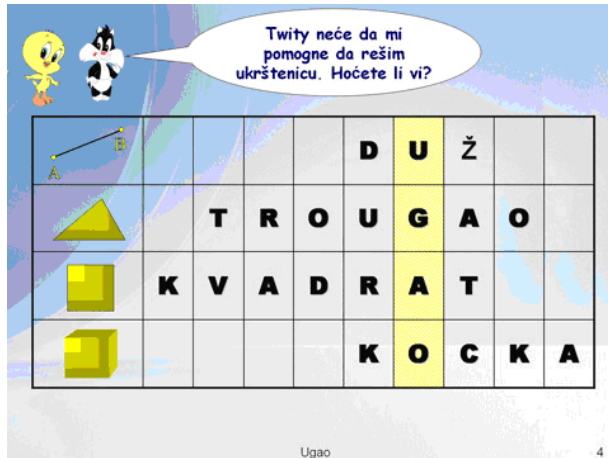
Следе прикази три образовни софтвера из математике за трећи разред на тему *Угао*. Ови софтвери су пуни илустрација, слика, скица, затим поседују неке занимљивости и игре које ће привући децу пажњу, а такође им омогућити да науче нешто ново или утврде већ стечено знање. Веома се лако покрећу и имају прегледно постављен садржај са јасно истакнутим наставним јединицама, те омогућују учење градива, вежбања и тестирања знања коришћењем диференцираних упутстава за рад. Организационо-технички услови односе се на увођење рачунара у наставу и оспособљавање, како наставника за њихову примену, тако и ученика за самостално коришћење у процесу учења (Рацков, 2010).

3. Образовни софтвер – мултимедијална презентација

Следи приказ мултимедијалних презентација наставног садржаја из предмета Математике.

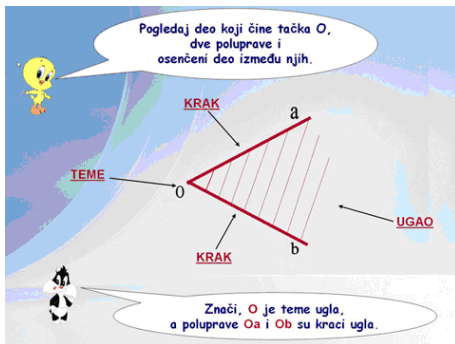
Тема: Угао Наставна јединица: Појам и обележавање угла

Након покретања презентације појављују се Твити и Силвестер који ће водити дијалог као у цртаном филму и тако ће ученицим на интересантан начин бити представљени наставни математички садржаји. После уводног слајда прелази се на понављање појмова који су потребни за боље схватање првог дела нове наставне теме, лекције – обележавање угла. У традиционалној настави користили бисмо хамер или графоскоп да бисмо дошли до назива лекције. Коришћењем софтвера ово ћемо визуелно дочарати ученицима коришћењем клика левог тастера миша на изабрани број кад се открива слика, а након одговора ученика, кликом на квадрате појављује се тачан одговор (слика 1).

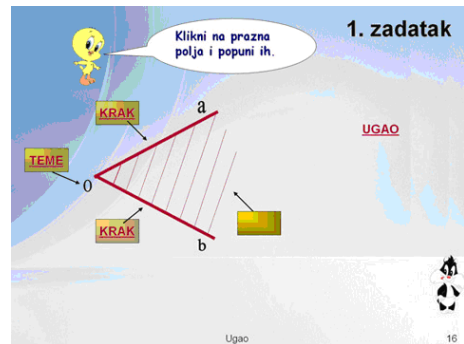


Слика 1.

Помоћу анимације у следећих неколико слајдова следи објашњење настанка угла, уочавање његових делова, као и два кратка анимирана филма (слика 2).



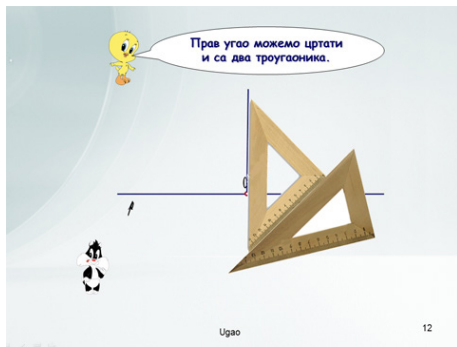
Слика 2.



Слика 3.

На крају следе вежбе и задавање домаћег задатка (слика 3).

Веома је корисно користити анимације за цртање геометријских фигура. Слике 4. и 5. представљају комплетан поступак за цртање правог угла на два начина. Ученици посматрају анимацију, цртају је у свескама, а учитељ има могућност да проверава, коригује и саветује.



Слика 4.



Слика 5.

5. Образовни софтвер *GeoGebra*

GeoGebra је математички програм чији су аутори Markus Hohenwarter и Judith Preiner са Florira Antlatik универзитета. Овај програм је намењен ширем кругу корисника за учење математике у школама. Програм је бесплатан, па га може имати сваки ученик. Преведен је на више светских језика.¹

GeoGebra је посебно погодна за обраду геометријских садржаја у почетној настави математике. Код примене овог образовног софтвера могуће је помоћу миша конструисати геометријске фигуре и динамички их мењати. Програм *GeoGebra* се може примењивати непосредно у настави математике код обраде почетних геометријских појмова (тачка, права, дуж, линија, изломљена линија, угао, многоугао).

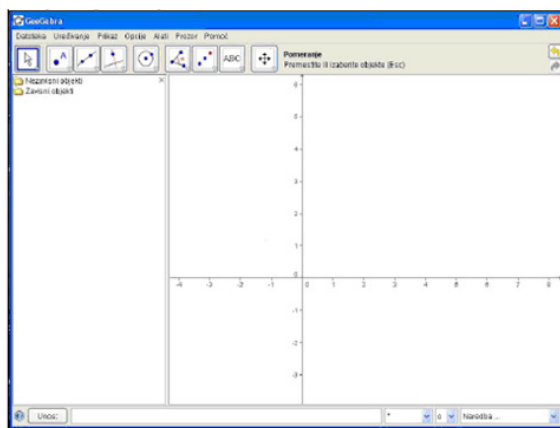
GeoGebra је математички програм који повезује геометрију, алгебру и анализу, а служи за учење математике у школама. У *GeoGebra* можемо да правимо конструкције с тачкама, векторима, дужима, правима, а затим да их динамички мењамо. Овде је могуће још једначине и координате уносити директно. На тај начин *GeoGebra* је у могућности да ради са променљивима које представљају бројеве и тачке. Битно је нагласити и то да израз у алгебарском прозору одговара објекту у геометријском прозору и обратно. С обзиром на то да се почетни математички појмови почињу планирано усвајати у најмлађим разредима основне школе, овде је практично примењена *GeoGebra* у изучавању тих појмова (Мићановић, 2007).

¹ Превод и одређена прилагођавања на наш језик урадили су Ђорђе и Драгослав Херцег, професори Природно математичког факултета у Новом Саду. До *GeoGebra* се може доћи путем интернета на <http://www.geogebra.at> (Мићановић, 2007).

У наредном делу биће описан само онај део *GeoGebra* који нам је потребан за обраду математичких појмова у почетној настави математике на тему *Угао*. Морамо нагласити да је *GeoGebra* посебно погодна за обраду геометријских садржаја у почетној настави математике. Код примене овог образовног софтвера могуће је помоћу миша конструисати геометријске фигуре и динамички их мењати. Програм *GeoGebra* се може примењивати непосредно у настави математике код обраде почетних геометријских појмова (тачка, права, дуж, изломљена линија, угао, многоугао).

Програм *GeoGebra* на специфичан начин обједињује геометрију и алгебру, што омогућава ученицима једноставан експерименталан приступ математици. При изради овог програма посебна пажња је била посвећена једноставности употребе свих наредби и опција, што има посебну вредност за наставу, како би ученици брзо савладали овај програм и добили вољу да експериментишу и самостално уче. На тај начин се њима као сопственим учитељима пружа шанса самостално да напредују, индивидуално и откривачки да раде и уче. Све опције су јасне, а постоји и превод програма тако да га наставници и ученици на овом узрасту могу лако користити.

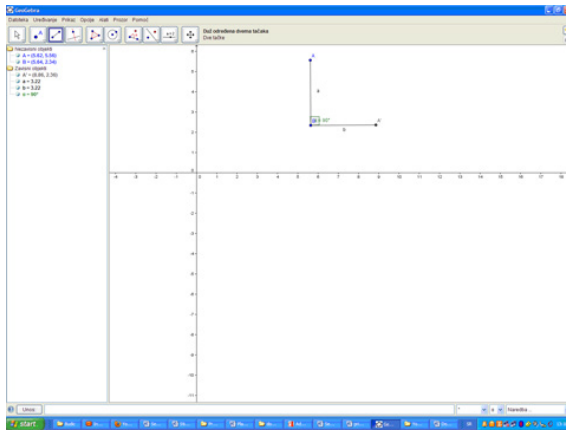
Полазни изглед радног листа *GeoGebra 3.0* са својим опцијама приказан је на слици 6.



Слика 6.

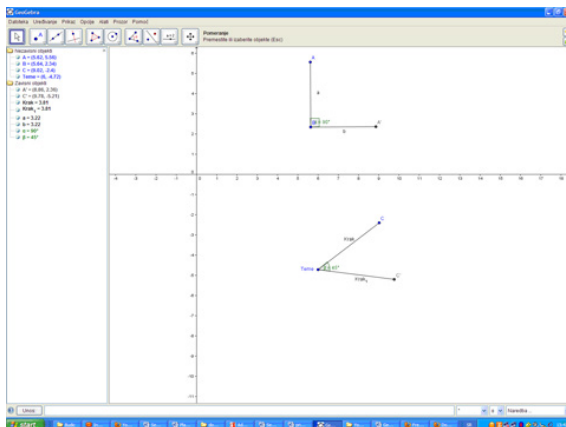
У традиционалној настави објашњавамо појам и врсте углова тако што нацртамо углове на табли. Користећи *GeoGebra* да бисмо овај геометријски појам визуелно дочарали ученицима, користимо клик левог тастера миша на опцију (прозорче) „Угао“ (Слика 7), а затим, такође кли-

ком левог тастера миша на површину за цртање уз могућност бирања облика угла у прозору „Опције“.

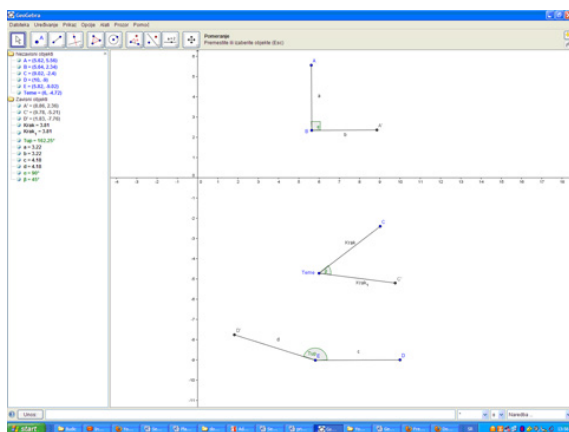


Слика 7.

Користећи *GeoGebra* можемо мењати алатну траку, остављајући оне прозоре који су нам потребни у раду како ученике не бисмо збуњивали у процесу самосталног коришћења програма. Наравно, углови могу имати различите видео ефекте које одређујемо избором у прозорчету „Особине“, које се добија кликом десног тастера миша на селектовано поље с датим објектима (углови) чије особине желимо да променимо. Затим, вршимо подешавање датих параметра и упоређивање оштрог, тупог и правог угла (слика 8 и 9).



Слика 8.



Слика 9.

Дозвољавајући ученицима да у *GeoGebri* сами цртају углове, да их обележавају и упоређују, они на један њима неуобичајен начин експериментишу са обрађиваним геометријским појмовима. На тај начин знања постају трајнија и примењивија.

6. Образовни софтвер – интерактивна математика за III разред

Ево примера образовног софтвера у коме се налази 18 наставних тема које покривају све наставне јединице у трећем разреду основне школе. Када се покрене CD на екрану се појављује садржај са насловима тема, као и понуђени додатни садржај (слика 10).



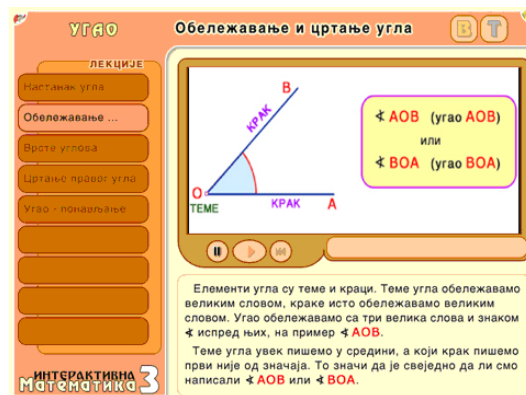
Слика 10.

Ученик бира тему и наставну јединицу. У доњем делу екрана приказан је сиже, оно најважније што треба упамтити. Притиском на *play* по-

креће се анимација пропраћена објашњењима. Анимацију ученик може да преслуша и по неколико пута уколико се деси да није све добро чуо или разумео, или уколико жели нешто да запише. То понављање изводи једноставним поновним кликом дугмета за репродукцију *play*. Он такође има могућност заустављања анимације помоћу дугмета *pause*, или да је потпуно прекине притиском на *stop*.



Слика 11.



Слика 12.

Вежбање следи након пређених лекција. У горњем десном углу сваке лекције налазе се линкови за вежбе и тест. Вежбе се односе на оно градиво које се тренутно обрађује. Пошто ученик прочита питање и одговори на њега, у горњем десном прозору се појављује објашњење са тачним одговором. Ако се деси да на неко питање ученик не зна одговор, тј. не одговори га тачно, добиће тачно решење и онда може да се врати на

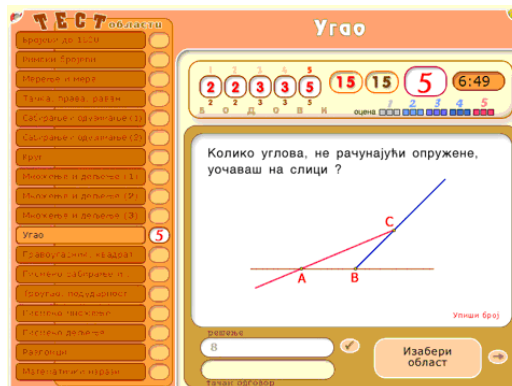
лекцију и пронађе одговор. Вежбе може да уради и по неколико пута, све док сви одговори не буду тачни (слика 13). Све ово важи и за остале теме.



Слика 13.

Тест је део програма који ће помоћи ученику да провери своје знање из одређене области. Уколико ученик не буде задовољан оценом, може да се врати на предавање и вежбу, проучи ту област детаљније, па да се поново врати на тест.

Тест постоји у свакој наставној теми. Он се може изабрати при реализацији наставне теме, али и ако се кликне на линк ТЕСТ и изабере одговаралућа област. Сваки тест садржи пет питања. То је део програма који ће помоћи ученику да провери своје знање и уколико не буде задовољан оценом, може да се врати на предавање и вежбу, проучи ту област детаљније, па да се поново врати на тест. На крају теста ученик добија оцену, као и преглед на коме може да види које питање је тачно одговорио, а које није (слика 14).



Слика 14.

Кефало је игра која може помоћи ученику да провери своје текстуалне способности и подстакне га на развој логичног размишљања. Готово сви проблеми имају логичку основу за чије решавање је довољно познавати елементарну математику. Сваки ниво садржи по три проблема. Најједноставнији су на првом нивоу, а потом се проблеми усложњавају преласком на виши ниво. Да би се прешло на виши ниво, морају се успешно решити бар два проблема текућег нивоа. Успешно решен проблем бодује се вредношћу која одговара броју текућег нивоа. За први ниво 1 бод, за други 2, за трећи 3... (слика 15).



Слика 15

Најпривлачнији модул ученицима је онај који се састоји од пет занимљивих математичких игара. Њихов циљ је да забаве ученике, али и да их мотивишу на логичко размишљање, што је потребно да би се свака игра решила до краја. Такав рад може им помоћи да у каснијем школовању лакше схвате и прихвате математичке теорије које су у основи ових игара (слика 16).



Слика 16

Закључна разматрања

Нема сумње да постоје бројни проблеми у функционисању процеса наставе који је организован на традиционалан начин и да за то постоје многи фактори и материјалне и нематеријалне природе. Међутим, чињеница је да издефинисати те факторе и понудити решења, значи пола пређеног пута ка решавању проблема.

У последње време „инсистира се на коришћењу рачунара и широкој примени компјутера у наставном процесу. Сматра се да се њима може револуционисати наставна пракса: наставници релативно лако могу да бирају и развијају насатвне технике и садржаје, имајући у виду интересовања, склоности, способности и проблеме својих ученика и могућности њихове „сопствене“ контроле“ (Ђорђевић, 1986: 9).

Савремена настава математике своје захтеве темељи на објективним способностима и могућностима ученика користећи савремену образовну технологију у организовању модела практичне реализације наставе математике (Мићановић, 2007). На тај начин се превазилазе наведене слабости класичне наставе математике, а у раду с ученицима се примењује рачунар који обезбеђује брже и квалитетније решавање математичких задатака, а истовремено подстичу и развијају стваралачке математичке способности ученика.

ЛИТЕРАТУРА

- Ђорђевић, Ј. (1986). *Иновације у настави*. Београд: Просвета, Институт за педагошка истраживања.
- Интерактивна математика по наставном програму за III разред основне школе – електронски уџбеник* (2004). Београд: Кварк медиа.
- Кркљуш, С. (1986). *Образовна технологија и свремена настава*. Нови Сад: Мисао.
- Лужанин, З., Сладоје, И. (2007). „Употреба рачунара у настави математике“. Нови Сад: *IV међународни симпозијум Технологија, информатика и образовање за друштво учења и знања*. Зборник радова, 462-469
- Мићановић, В. (2007). „*ГеоГebra* у настави математике“, *Васпитање и образовање*. бр. 4, Подгорица, стр. 79.
- Надрљански, Ђ., Солеша, Д., Надрљански, М. (2008). *Дигитални медији – образовни софтвер*. Сомбор: Педагошки факултет.
- Рацков, Г. (2010). „Организација наставе применом рачунара“. *Савремени методички изазови – међународни научни скуп*. Суботица: Педагошки факултет.

Gordana Rackov

THE APPLICATION OF COMPUTERS TO THE PROCESSING OF GEOMETRIC CONTENT IN THE TEACHING OF MATHEMATICS

Summary

The need for a modern approach to teaching mathematics in junior grades is becoming an increasing priority because upbringing-educational aims must be embraced with higher quality and the pupils have to be active participants in the process. Application of modern teaching aids, primarily computers, would contribute to overcoming shortcomings of traditional teaching approach more quickly and we will get closer to active teaching.

The aim of the work is the analysis of the possibilities of appliance of computers in the beginners' level of teaching mathematics during the teaching of geometric contents. The paper presents three different softwares that can be used in the elaboration of the theme *Angle* in the third grade. The multimedia presentation, mathematical software GeoGebra and educational software *Interactive mathematics* are presented.

The step that is required to achieve better education is set before a teacher who is expected to possess a high level of general and expert education.

Finally, the needs of pupils because of whom the modernization of education is implemented must be taken into account. It is necessary to prepare pupils for the new method of learning process and to implement it into an active and independent participation in that process.

Presenting all these relevant factors will contribute to a faster modernization of teaching by introducing modern educational technology and by giving emphasis to computers.

Key words: mathematics, geometry, educational software, computer-aided teaching.

ИНОВАЦИЈЕ И РЕФОРМСКИ ПРОЦЕСИ

САЖЕТАК: „Ново време захтева нову школу“. Брз развој науке и технике, још бржи проток информација намеће школи императив промене, неопходност иновација и реформи. Међутим, сведоци смо да је традиционалан приступ настави још увек присутан у нашим школама. Сам појам иновације и реформе у педагошкој теорији и наставној пракси је нејединствен, вишеслојан и вишедимензионалан, те аутор у раду даје преглед бројних дефиниција појма иновација и реформи, покушавајући да одреди дистинкцију између ова два појма и, истовремено, одговори на питање зашто бројне реформе у свету нису ништа битно поправиле.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: иновације, реформе, савремена школа.

Увод

XXI век није донео велике промене на пољу наставе. Традиционални приступ настави утемељен на принципима које је успоставио Јан Амос Коменски (Komensky, латински Comenius) још у XVII веку и даље је присутан иако показује бројне недостатке који спречавају развој компетенција потребних за живот у XXI веку. Бројни покушаји иновација од којих је очекивано да промене традиционалну наставу у најбољем случају су завршили као модернизација наставе. До оваквих процеса доводе стереотипи. Наставни процес треба ослободити стега императивности и од најранијег школског узраста ученике треба усмеравати ка школи у којој се и ученици и наставници осећају пријатно. XXI век треба да буде век обележен наставним иновацијама које ће подразумевати прилагођавање школе индивидуалним могућностим ученика и тиме остварити све његове потенцијале.

1. Иновације

Промене у систему образовања називамо реформама, иновацијама или модернизацијом.

* srbislavapavlov@yahoo.com

Термин иновација (*innovatio*) потиче из латинског језика и означава нов изум који унапређује неки производ или метод рада, односно новину, промену, док иновирати значи уносити новину, променити, осавременити (Клајн и Шипка, 2006: 516). Циљ иновације је да унапреди делатност у коју се уводи. Иновације треба схватити као процес, процедуру и као ефекат, резултат.

Новине које извиру из педагошке праксе треба преточити у теорију. Сарадња између наставника и научника треба да се прожима, чиме ће на квалитету добити и прагматика и научне теорије, а на добробит ученика односно целог друштва. Страх од неуспеха често инхибира наставнике да неке добре идеје представе јавности, јер сматрају да нису довољно компетентни да своја нова искуства из праксе поделе са другима и тиме добију нову димензију – *verba volant, exempla movent* (речи лете, а примери подстичу). Стручну и научну сарадњу треба уважавати и подстицати.

Брз развој науке и технике намеће бројне промене у средини, у институцијама и у самим појединцима. Сам појам иновације у педагошкој теорији и наставној пракси је нејединствен, вишеслојан и вишедимензионалан. Самом појму иновација аутори прилазе са различитих становишта. Неки их виде као усавршавање, други као новину или промену, док су за неке ауторе, иновације искључиво радикални захвати.

Разноликости у дефинисању појма иновације не мењају суштину иновација у пракси. Иновативна настава не сме да буде стереотипна, већ креативна са великим бројем учесника. Ентитети којима се највише треба прилагођавати су ученици. Сарадња са родитељима је такође веома важна.

Иновације су, како Јован Ђорђевић наводи, стваралачке активности које се јављају у различитим приликама – као резултат дуге и смишљене припреме, изненада или под утицајем неочекиваних подстрека. Схватања о иновацијама у школи подразумевају групу свесно усмерених промена које имају за циљ модификацију постојећег стања у складу са друштвеним и педагошким захтевима и променама. Као полазна основа иновација јављају се различите потребе и сагледавање од стране могућих иноватора. То може бити неусклађеност школског система и потреба друштва које се перманентно развија, потребе школе – посебно потребе ученика и наставника, слабости организације наставе и образовања, неадекватне примене наставних метода и поступака, али и потребе самих појединаца који желе да нешто измене, допуне, побољшају, усаврше. Веома важна је и идеја како задовољити одређену потребу. Суштину иновација чине примена и провера неке замисли у одређеном бро-

ју школа. Промене се могу односити на садржај образовања – модификацију постојећих или уношење нових, мењање метода и организационих облика рада наставника и ученика, проблем наставе и учења, примену и ефикасност различитих дидактичких средстава и савремене образовне технологије. Највећи број промена се односи на друштвене односе, на различите облике и начине понашања према ученицима. Свака промена не значи и иновацију. Промена подразумева замену старог нечим другачијим што не мора бити и ново, док иновација представља тежњу за новим, другачијим од дотадашњег, жељу да се уношењем новине добије квалитетније и оригиналније (1986: 38-40). Мара Ђукић наглашава да се у дидактичкој научној и стручној литератури симултано користе термини дидактичка иновација и иновација у настави, мада се међу њима може направити дистинкција. Појам дидактичке иновације је много шири и обухвата како теоријско-методолошке иновације у дидактици као научној дисциплини, тако и иновације у домену предмета дидактичких проучавања – теоријске, историјске и практичне аспекте процеса наставе и васпитања. Основна функција је превазилажење слабости, отклањање недостатака и уношење промена у васпитно-образовни, школски, систем, у процесу образовања и наставе како би се унапредио, модернизовао. Иновација у настави представља новину која се уноси у педагошку стварност и по своме квалитету увек је прогресивна развојна промена (2005: 299, 300). Та промена је новина у односу на постојеће стање у одређеној средини и делатности у коју се уноси. Младен Вилотијевић и Нада Вилотијевић дефинишу наставне иновације као прогресивне, развојне, научно утемељене промене у дидактичко-методичкој организацији наставе које се појављују у наставном процесу као релативно нове. У педагошкој литератури наилазимо на различите класификације иновација, па их неки деле на глобалне и парцијалне, затим на духовне и материјалне; системске и посебне. Анализом свих постављених класификација иновација аутори су уочили две основне категорије – промене у систему иновација и промене у организацији васпитно-образовног рада у школи и њеној просторно-технолошкој основи (дидактичко-методске иновације), (2007: 7-14).

Ово не значи да је нешто што је традиционално а priori лоше и да све традиционално треба у потпуности заменити или избацити из педагошке праксе.

Окоњ, пољски дидактичар, наглашава да су иновације промене у целини структуре школског система или његових делова у циљу побољшања које се могу мерити, те све иновације дели на пет категорија:

- структурне – односе се на реформе у систему васпитања и образовања;
- програмске – произилазе из структурних или их прате;
- методске – односе се на стваралачки рад и иницијативе наставника, на различите облике и могућности примене индивидуалног, индивидуализованог и групног рада;
- организационе – ослањају се на методске, мада има и оних које су само организацијске природе;
- системске – односе се на систем васпитања и темељно га реконструишу (према: Ђорђевић, 1986: 42, те Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 12).

Иновације можемо класификовати на основу тога како су уведене у наставну праксу на: спонтане, контролисане (од стране научника, истраживача) и наметнуте – од стране надлежних органа управе, просветне администрације. Према обухватности иновације делимо на генералне или комплетне, парцијалне и појединачне. Иновације могу бити системске, структурне, програмске, методичке и организационе (Ђукић, 2005: 299).

У нашим условима спонтане иновације су честе, јер наставник не може увек, на уштрб педагошке подршке ученику, да чека системске промене. Период раног школског узраста је фаза бурних психосоматских промена и свако чекање на званичну промену у настави може лоше да се рефлектује на развој детета. Индивидуализованим приступом ученику наставник може много квалитетније да реши неки проблем. Један од примера је инклузивна пракса која се на нашим просторима спонтано одвија деценијама, а званично је почела да се помиње тек пре неколико година. Логично је питање шта би се десило са ученицима са сметњама у развоју да велики број наставника није спонтано увео промене у свој васпитно-образовни рад и тиме помагао оваквој деци. Ток развоја детета тече одређеним редоследом и свако чекање на дириговане иновације би можда нарушио природни развој појединца.

Иновације се могу јавити у различитим васпитно-образовним подручјима као што су: циљеви васпитања, образовања и наставе, организација васпитно-образовног система, школског система, система наставе, функција и положај наставника и ученика, наставни садржаји, методе, облици, наставна средства, техника, технологија. Функција иновација, без обзира у ком подручју се примењују, имају поливалентну функцију специфичну комбинацију појединих иновационих категорија: гносеолошке, психолошке, социолошке, педагошке, инструменталне, телеолошке

и аксеолошке категорије (Стевановић и Мурадбеговић, 1990). Свакако да иновативним процесима треба пажљиво приступати и антиципирати њихове могуће последице. Праћење и анализу званично уведених или спонтаних иновација треба крајње озбиљно схватити, јер није свака промена добра, а посебно не она која драстично мења садржаје, методе облике и наставна средства, јер је потребан и адаптивни период за све учеснике васпитно-образовног процеса.

Иновације можемо сврстати у две основне категорије. Прву категорију чине промене у систему васпитања и образовања – реформске иновације, док другу чине промене у организацији васпитно-образовног рада и њеној просторно-технолошкој основи – дидактичко-методске иновације (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 13-14).

Реформске иновације можемо поделити на четири групе:

1. системске иновације представљају радикалне промене у систему васпитања и образовања, као и у систему образовања и стручног усавршавања наставника;
2. организационо-концепцијске иновације подразумевају концепцијске промене у организацији наставе;
3. програмске иновације представљају промене у школским програмима;
4. просторно-технолошке иновације односе се на новине у изградњи школских објеката и технолошко осавремењавање школа (*ibidem*).

Реформске иновације треба да буду конципиране тако да служе добробити ученика, а не тренутном политичком моменту. Треба их спроводити суштински, уз учешће мултидисциплинарних тимова, и, наравно, уз одређена материјална средства и јасну визију због чега се реформа проводи .

Дидактичко-методичке иновације остварују се у педагошком раду школа и делимо их на: иновације у припреми, организацијске иновације, медијске иновације, евалуацијско-докимолошке иновације.

- Иновације у припреми васпитно-образовног рада односе се на операционализацију циљева, на задатке, програмирање рада школе, планирање и припремање васпитно-образовног рада, планирање наставног часа;
- Организацијске иновације подразумевају организацију часа, примену појединих облика наставе, врсте наставе, наставне методе, етапе у организацији наставе, распоред одвијања наставе;

- Медијске иновације подразумевају примену дидактичких аудитивних и аудиовизуелних медија, образовног рачунарског софтвера, употребу база рачунарских података;
- Евалуацијско-докимолошке иновације односе се на праћење и вредновање свих видова рада школе – комплексно праћење успеха, коришћење евидентних листа, скала процене, тестова у оцењивању знања и других вредности код ученика (*ibidem*).

У примени дидактичко-методичких иновација велику улогу има наставник који тиме доприноси суштинском мењању стереотипних метода.

Роџерс (Rodgers) износи карактеристике иновација које су пресудне за процес и брзину усвајања:

- релативна корист – ниво до којег је нека иновација схваћена као боља у односу на стање које је било пре ње;
- компактност – ниво до којег је иновација прихваћена у складу са постојећим вредностима, претходним искуствима и потребама корисника;
- сложеност – ниво до којег је иновација схваћена као тешка за разумевање и примену;
- могућност проверавања – ниво до којег се нека иновација може проверити;
- могућност посматрања – видљивост – ниво до којег је иновација видљива за друге (Ђорђевић, 1986: 42).

Иновације у настави и у савременим и економски стабилним земљама не могу да се догоде преко ноћи и немогуће их је одмах схватити. Обично се у развијеним земљама врше провере путем пилот програма уз усаглашене законске прописе.

Јан Прух (Jan Pruch) под синтагмом педагошка иновација подразумева настојања која проистичу из истраживачког рада – теорије, експеримената, прогноза, а које имају за циљ промену у образовној пракси (према: Ђорђевић, 1986: 42). Ова Прухова дефиниција управо говори о неопходности прожимања теорије и праксе.

Основна одређења које налазимо у већини дефиниција су:

- свесне, планске и организоване промене постојећег стања;
- промене су усмерене на побољшање и оптимализацију васпитно-образовног рада;
- промене се могу односити на цео систем или на поједине његове делове;

- подиже се ниво креативности, индивидуалности и оригиналности у раду наставника и ученика;
- виши ниво мотивације ученика и наставника и
- промене су организоване, праћене и вредноване (Сузић, 2007: 5).

Ова одређења указују на квантитативан и квалитативан аспект иновација. Остваривање сваког од наведених педагошких захтева и промена подразумева стремљење ка једном новом квалитету и суштинским променама у настави.

Намеће се питање како је школа остала у највећој мери иста упркос бројним школским реформама које су спровођене до сада (Cuban, 1988, према: Ђукић, 2005: 300). Постављено питање разрешава класификација која иновације дели на промене првог и другог реда. Променама првог реда унапређујемо постојећу наставну праксу, њену ефикасност и ефективност, без ометања основних организационих одредница и улога које имају наставници и ученици играју своје улоге. Промене другог реда уносе значајне новине у целокупну школску организацију, укључујући нове циљеве и структуру и улоге учесника, то су базични, основни реформски захвати. Промене првог реда које су уношене да би поправиле квалитет постојећег биле су успешне, за разлику од промена другог реда које су се углавном завршавале неуспешно (Ђукић, 2005: 300, 301). Елкинд сматра да су услови да се нека иновација прихвати и заживи спремност за прихватање од стране наставника, спремност курикулума и спремност друштва. Неуспех реформских покрета види у томе што ове три спремности нису постајале у исто време. Реформа може да буде успешна тек када ове три врсте спремности постоје у исто време, при чему савремене технологије могу представљати довољно јак подстицај (према: Милутиновић, 2005: 171).

Ток реформи је тешко предвидљив и захтева опсежне припреме и велика материјална улагања. Због тога се углавном дешавају од економски развијених земаља, па се, као већ проверене, шире и на мање развијене земље.

Неки аутори дефинишу иновацију као квалитетну реформу, док други праве разлику између та два појма. Разлике између реформе и иновација постоје и да оне проистичу из њихових циљева. Иновација може бити проширена на цео образовни систем и ако га и делимично измени, сматра се реформом. Реформа је иновација на макро нивоу, па се зато реформе називају и иновацијама глобалног типа (Ђорђевић, 1986).

Европски савет је 1988. године усвојио документ *Иновације у основној школи* на основу кога су уношене промене у основно образовање

као део школског система. Основно образовање, како је наглашено у документу, не значи стицање свих вештина потребних до краја живота и енциклопедијског знања, него знања о битним друштвеним и животним феноменима и њиховој међузависности (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 21).

У припреми иновација у образовно-васпитним системима треба поћи од одговарајућих принципа: научности, отворености, савремености, проверљивости, реформе, финансијске поткрепљености и припремљености и мотивисаности наставника.

Научност. Све промене у васпитно-образовном систему морају бити научно утемељене, засноване на резултатима науке и студијским анализама резултата научног, техничко-технолошког и друштвеног развоја, као и на потребама рада и личности ученика. Веома су важни резултати психолошке науке о израстању и трансформацији личности коју треба оспособити да критички посматра стварност, а не да подлеже индоктринацији и манипулацији.

Отвореност. Како се национални образовни простор не може одвојити од светског, тако се ниједан васпитно-образовни систем не може успешно мењати само на основу сопствене праксе. Иновације, посебно глобалне, треба уносити у складу са актуелним теоријским, научним и практичним достигнућима у свету. При OECD-у је, 1968. године, основан CERI – Центар за истраживања и иновације у образовању чији је задатак да организује размену мишљења и искустава међу државама о унапређивању образовања, припрема и реализује пројекте за увођење иновација. Имајући све ово у виду, при планирању реформи, неопходно је, са препорукама међународних организација, пратити савремену стручну литературу, консултовати еминентне стручњаке из ове области, применити искуства замаља које су успешно спровеле реформе образовног система.

Савременост. Еластична стабилност је карактеристика данашњих савремених образовних система што подразумева сталне допуне и усавршавања, али у оквиру стабилности у тенденцијама.

Реформе (иновације) одоздо. На нашим просторима реформе образовног система карактерисала је иницираност и прописаност *одоздо* (top down модел), са државног врха. Како је највише пажње посвећивано правном аспекту промена, а мало тога је мењано у самим школама, резултати реформи су били испод очекиваних циљева, Савремена пракса је показала да су најуспешније реформе оне које су инициране *одоздо*, односно изнутра, из самих школа. Препоручљиво је да реформе образовног система започињу управо из „базе“, из саме школе, а да их држава

помаже и стимулише и нормативно озваничи, док не обухвати цео образовни систем.

Проверљивост. Реформа се у нашој земљи спроводила у свим школама истог типа или нивоа истовремено. У пракси се то није показало добрим решењем. Пре увођења озбиљнијих иновација неопходно је проверити њихову вредност што се чини увођењем пилот програма у мањи број школа, праћењем, проверавањем резултата и исправљањем самог пројекта. Тек након таквих испитивања, зависно од резултата, треба ићи са реформама на ширем нивоу.

Финансијска поткрепљеност. За реализацију реформи неопходно је обезбедити одговарајућу материјалну основу јер се резултати не могу остварити без одговарајућих материјалних средстава. Основне и средње школе у Србији не испуњавају ни 50 % норматива за наставна средства, а присутна је и појава да неке предмете у школама предају наставници који нису стручни.

Припремљеност и мотивисаност наставника. За увођење иновативних промена у школама, неопходна је систематска припрема учитеља кроз семинаре, предавања, одговарајућу стручну литературу. Све то подразумева додатно ангажовање наставника, те их је потребно стимулисати, како морално, тако и финансијски (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 27.30).

Како се иновације могу схватити и као прилагођавање старог, Французи су увели нов термин – педагошка реновација који одговара идеји да се оствари нешто ново, без великих промена и у континуитету са оним што му је претходило (Ђорђевић, 1986: 43).

Иновација у настави тражи одређене чиниоце који је дефинишу по одговарајућим принципима научности, отворености, савремености, проверљивости, реформе одозго/ одоздо, финансијске поткрепљености и припремљености и мотивисаности наставника, али у исто време није догматична већ мора бити флексибилна и прилагођавати се условима.

Роџерс је дао дефиницију дисеминације иновација која, примењена на васпитно-образовни процес, обухвата презентацију нове педагошке идеје (иновације) која се преноси од извора – научних институција, ствараоца преко разних канала – стручних часописа, књига, предавања стручњака током одређеног периода до школа и наставника у складу са социјалним вредностима. Ширење иновација је интеракцијски процес где је подједнако битно и да прималац схвати новину, али и да је прихвати и примењује (према: Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 16). Иновација у настави мора бити разумљива и прихватљива за наставнике, па се поред

научног стила објашњавања треба оријентисати и на предавања, семинаре и стручне скупове како би идеја била схваћена и прихваћена.

Процес ширења иновације се одвија, по неким ауторима, у три корака: новине, процес усвајања и прихватања и, најзад, практична примена. Недељковић потенцира три елемента процеса дифузије иновација и то: иновације, субјекте иновација и процес усвајања (2000: 124).

Прихватање и примена иновација у наставном процесу тече веома споро. Сам процес прихватања иновација одвија се у четири етапе: упознавање са иновацијом, персуазија (убеђивање), одлука и устаљивање.

Упознавање са иновацијом. Наставник се упознаје са иновацијом, труди се да је схвати, усвоји одређена знања о њој и да сазна како функционише у наставном процесу. Сматра се да наставници који имају већа теоријска знања пре прихватају иновације.

Персуазија или убеђивање. Одлика ове фазе је емотиван приступ иновацији јер наставник изграђује позитиван или негативан став према њој, прихвата је или одбацује.

Одлука. У овој фази наставник одлучује између прихватања или неприхватања иновације.

Устаљивање. Карактеристика ове фазе је устаљивање иновације у практичној примени, при чему ће наставник одустати од даље примене уколико не буде задовољан резултатима (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 17).

Иако је спорост у прихватању и примену иновација евидентна, треба истаћи и да исхитреност може имати последице. У суштини, и спорост и исхитреност немају позитиван префикс када се говори о иновацији.

Предуслов за иновативне промене је ослобађање стваралачке енергије, без обзира да ли је реч о индивидуалним или заједничким потенцијалима. Полазиште је у постојећој стваралачкој тензији и оријентисаност ка новом (Јурић, 2007: 253). Позив наставника подразумева креативност и жељу за експериментисањем, али никада на штету ученика.

Када иновације постану масовне, када их већина прихвати, оне престају бити иновације и постају рутина и навика које захтевају нове иновације (Ђорђевић, 1986: 44).

Реформски процеси су континуирана трагања која мењају рутину и производе потребу да буду превазиђена новим напорима иновативних захвата.

2. Реформа

Реч реформа долази из латинског језика. *Forma* значи изглед, облик, док *reforma* означава преображај, промену набоље, поправку неког стања не мењајући му суштину (Вујаклија, 2003: 804), односно измену већ установљеног система у циљу његовог бољег функционисања (Клајн и Шипка, 2006: 1073).

Реформа образовања је појам који је тешко дефинисати. Упркос различитим тумачењима које има у појединим земљама, ипак има нека заједничка обележја. У *Педагошкој енциклопедији* (1989: 303) налазимо да објашњење реформе образовања као друштвеног и педагошког процеса „*темељитијег* мењања: политике образовања; друштвене функције и позиције образовања, положаја ученика; студената, наставника; јавности, усмерености циљева и задатака; организације система образовања и његових делова; планирања; организација школе; садржаја програма; облика, средстава и метода рада; изградња школе и опреме; образовања наставника; финансирање и управљање и то највише у функцији демократизације, прилагођавање потребама рада, рационализације, модернизације, подизања ефикасности и побољшања квалитета рада“.

Веома је важно да се реформе не спроводе док се у потпуности не сагледају њени циљеви и користи и не ангажују најугледнији стручњаци који би били носиоци реформских промена.

Школство трпи стално реформе различитог обима и квалитета. Према неким схватањима која износи Ивановић, реформа образовања је свака иновација која се односи на увођење, реализацију или укидање образовно-политичких мера које су усмерене да „друштвени производ“ образовног процеса промени у складу са постојећим идеолошким, привредним и политичким приоритетима (2000: 5). Према другим схватањима, реформа подразумева реорганизацију формалне структуре, циклуса, фаза и процеса у образовању, структурну трансформацију система образовања.

Ефекти реформских процеса могу да се испоље тек након дужег временског периода, када се добробити или евентуалне грешке рефлектују. Објективна слика и оцена ових процеса реформи уочиће се тек кад се научно и стручно обраде резултати из педагошке праксе.

Основни чиниоци развоја и реформисања школе и школског система су: друштвено-политичко уређење државе, достигнути степен научно-технолошке развијености, економска развијеност земље и појединих социјалних група, дејство традиције и тренутна развијеност школског система, педагогије и сродних наука (Трнавац, 2000: 17).

Ивановић наведене чиниоце убраја у опште, друштвене разлоге који утичу на развој образовања, а као посебне, образовне разлоге истиче списак уочених слабости, недостатке и системска ограничења система образовања. Уколико су ови чиниоци у стању транзиције или радикалних промена, онда и школа доживљава кризу или долази до темељне реформе (2000: 6).

Школске реформе, у политичком погледу, имају одлике социјалних група које их пропагирају. Док десна струја као основну вредност проглашава научно знање кроз које ће се остварити идеал слободе државе и појединца, дотле је за левичаре слобода и аутономија личности за стваралаштво и „освајање“ слободе (Трнавац, 2000: 17). Антагонизам ових струја се јавља вековима, али тешко је направити динстинкцију између ових схватања. Они се преплићу указујући на чињеницу да како школа утиче на појединца, тако и појединац утиче на школу. Овај процес представља *circulus vitiozus* школских реформи.

Школске реформе делимо, према обиму, на глобалне и парцијалне. Глобалне школске реформе се дешавају приликом значајних друштвених преображаја и друштвених преуређења. Парцијалне школске реформе су много чешће. Одвијају се према сегментима, а односе се на преоријентацију политике образовања, преоријентацију и преформулисање циљева и задатака школског васпитања, промене наставних планова и програма, предузимање мера за промену односа између учесника васпитно-образовног процеса – посебно положаја и активности ученика, усаглашавање рада школе са новонасталим друштвеним потребама, и слично. Уколико се ради о малим променама током рада на већ договорен и уобичајен начин, онда је реч о корективним, интервентним или ургентним педагошким реформама, на пример: корекција наставних програма (*ibidem*). Од друштвено-економских односа зависи да ли ће реформе бити глобалне или парцијалне. Земље које су у транзицији треба да спроводе неопходне реформе како би ишле у корак са савременим светом. Глобалне реформе захтевају низ предуслова за које једна земља у транзицији нема реалних основа, јер је познато да су у време економских криза образовање и култура на маргинама друштвених збивања.

Према дубини захвата школске реформе могу бити темељне, односно радикалне и односе се на промене у унутрашњој организацији начина образовања и школства и површне, односно оне које мењају само спољни облик. Према снази и дејству оне су екстензивног карактера и односе се на квантитативно ширење (повећање броја школа, ученика, на-

ставника, уџбеника у постојећем систему школства) и интензивне које доносе квалитативне промене начина рада у школству (*ibidem*).

Заједничке карактеристике реформи образовања као отворених процеса реконструкције и модернизације система су:

- усклађивање система образовања са друштвено-економским, техничко-технолошким и културним захтевима и достигнућима;
- подизање квалитета образовног процеса и ефикасности образовних активности;
- проширивање сарадње и партнерских односа у образовно-васпитном раду између образовних установа и других институција, од породице до привредних и других субјеката;
- модернизација средњег, посебно стручног образовања;
- реформа наставног програма ради усклађивања садржаја образовања са друштвеним, економским и културним захтевима;
- увођење нових система за оцењивање рада ученика, процењивање резултата образовних установа и функционисање система образовања у целини (Ивановић, 2000: 7).

Иновације у основном образовању је документ који је усвојио Европски савет 1988. године на основу кога су уношене промене у основном образовању као део школског система. Основна школа треба да пружи фундаментална знања и вештине потребне за учење у свакој ситуацији, а не пуко, неупотребљиво енциклопедијско знање (Вилотијевић и Вилотијевић, 2007: 21). Управо веза између теорије и праксе је веома важна не само за школу, већ за појединца и цео друштвено-економски систем.

Ненад Сузић истиче како појам реформа може бити двојако схваћен: као промена форме или увођење нове форме и као реконструкција или обнављање старе форме. Ова објашњења не одговарају у потпуности процесима у образовању, јер реформа у образовању подразумева комплексан процес, тако да се ова схватања не могу у потпуности применити у овој области јер се у оба случаја ради о форми, а не о суштини, зато се аутор залаже за појам *иновација* (2005: 148).

Амерички психолог Џејмс истиче да су кључни актери школских реформи наставници јер су потребне промене у учионици, за децу, док наставни планови и програми представљају само форму, оквир у коме ће се наставна активност кретати. Упркос томе, све реформе образовања у свету су се заснивале на мењању наставних планова и програма – на форму и због тога нису ништа битно поправиле (*ibidem*).

Закључна разматрања

Наведене дефиниције указују на то да је реформа појам који је тешко дефинисати и још теже спроводити у пракси, али нам истовремено указују на неопходност увођења иновација и спровођења реформских процеса у савременој школи. Но, након изнетих одређења и ставова о иновацијама и реформама, постављамо питање колико се хуманистичке поставке препознају у системским решењима које се данас нуде. Да ли усмерење на дете остаје само декларативно на папиру или се спроводи у пракси? Промене у службеним актима, у наставним плановима и програмима не значе да су се оне догодиле и у пракси. Колико је наставник спреман да прихвати промене и да сам учествује у њиховом провођењу? У нашим условима наставник је на маргинама друштвених збивања и свакако да му је тешко да се уклопи у иновативне процесе, али у исто време постоје и наставници – креатори и визионари за које не постоје препреке. Они ће и поред свега следити своју датост за иновације и преточиће их у праксу.

Рад завршавамо речима професора Теодора Лилића које је упутио 1934. године, у једном писму, тадашњем министру просвете, а које су актуелне и данас: „Ново време захтева нову школу која се много разликује од старе. У њој главну улогу игра дете и оно никада није занемарено.“

ЛИТЕРАТУРА

- Вилотијевић, М., Вилотијевић, Н. (2007). *Дидактичке иновације*. Београд: Школска књига.
- Ђорђевић, Ј. (1988). *Иновације у настави*. Београд: Институт за педагошка истраживања.
- Ђукић, М. (2005). „Иновације у настави и ученик“, у: Монографија међународног скупа „Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи“, (298-306). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ивановић, С. (2000). „Стратешки циљеви реформе образовања“. *Настава и васпитање*, бр. 1-2, 5-17.
- Јурић, В. (2007). „Kurikulum suvremene škole“, у: *Kurikulum: teorije, metodologija, sadržaj, struktura*, (253-307). Zagreb: Zavod za pedagogiju, Školska knjiga.
- Клајн, И., Шипка, М. (2006). *Велики речник страних речи и израза*. Нови Сад: Прометеј.
- Милутиновић, Ј. (2005). „Конструктивизам и промене у школи“, у: Монографија међународног научног скупа „Савремене концепције, схватања и

- иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи“, (167-174). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Недељковић, М (2000). „Осавремењивање основне школе у улози унапређења наставе учења“. *Настава и васпитање*, бр. 1-2, 118-131.
- Недељковић, М. (2005). „Хуманистички оријентисана настава као модел за развој“, у: *Савремене концепције, схватања и иновативни поступци у васпитно-образовном и наставном раду и могућности примене у савременој школи*, (307-321). Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Педагошка енциклопедија. (1989). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Стевановић, М. и Мурадбеговић, А. (1990). *Дидактичке иновације у теорији и пракси*. Нови Сад: Дневник.
- Сузић, Н. (2005). *Педагогија за XXI вијек*. Бања Лука: ТТ Центар.
- Трнавац, Н. (2000). „Преглед најзначајнијих покушаја осавремењавања васпитно-образовног рада у протеклом периоду“. *Настава и васпитање*, бр. 1-2, 17-40.

Srbislava Pavlov

INNOVATIONS AND REFORM PROCESSES

Summary

“New time demands new school”. The rapid development of science and technology and even more rapid flow of information impose on school the imperative of change, the necessity of innovations and reforms. However, we are witnessing that the traditional approach to teaching is still present in our schools. The very concept of innovation and reform in pedagogical theory and teaching practice is dis-united, multi-layered and multi-dimensional, and the author gives an overview of the many definitions of innovations and reforms in this work, trying to determine the distinction between these two terms and at the same time trying to answer the question why numerous reforms in the world did not improve anything substantially.

Key words: innovation, reform, modern school.

Владимир Варађанин, мастер*

Висока школа струковних студија
за образовање васпитача, Кикинда

Горан Димић, мастер

ЈКП „Комуналац“, Чачак

UDC 378:336(497.11)

Прегледни чланак

Рад примљен: 09. III 2013.

РАЗВИЈАЊЕ МОДЕЛА ФИНАНСИРАЊА ВИСОКОГ ОБРАЗОВАЊА

САЖЕТАК: Ефикасност планирања развоја установа високог образовања у значајној мери зависи од обима буџетских издвајања намењеног финансирању високошколских установа. Како не постоји универзално решење финансирања установа високог образовања, неопходно је дефинисати смернице за обезбеђење оног износа средстава који ће омогућити њихово несметано функционисање. Важни елементи у решавању овог проблема садржани су у индикаторима за утврђивање обима финансијских средстава. Они представљају мерила на основу којих установа може остварити право на одређена средства и чине норматив за утврђивање висине финансијских средстава установама високог образовања.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: модели финансирања, извори финансирања, буџетска средства.

Уводна разматрања

Околности у високом образовању указују на потребу за реформом. Сматра се да реформа система финансирања високошколских установа има кључну улогу у укупној реформи високог образовања. Традиционални модел финансирања заснован само на улазним параметрима чини једну од главних препрека за даљи развој и напредак установа високог образовања. Ова ограничења указују на потребу за успостављањем новог модела финансирања који ће омогућити онај износ средстава неопходан за повећање успешности рада и постизање циљева образовања. Добро регулисан систем финансирања може бити ефикасан механизам за регулисање свих односа у високом образовању што указује на сложености и осетљивости ове теме чијем решавању треба прићи веома обазриво.

* varadjaninv@yahoo.com

1. Правци развоја високог образовања

Високо образовање се сматра за јавно добро које финансира држава у складу са својим могућностима и расположивим средствима. Србија је земља са ниским процентом високообразовних људи што је имало за последицу омасовљавање система високог образовања. У складу са таквим трендом, утврђује се број студената који се финансира из буџета, а за самофинансирајуће студенте, установа сама процењује и предлаже висину трошкова студирања. Овакав модел намеће високошколским установама да буду тржишно оријентисане што је добро за оне које имају атрактивне студијске програме. Међутим, питање је шта са оним установама високог образовања које нису у истој позицији. Једино решење за њих је да сниже висину школарине испод реалних вредности, што ће довести до нижег квалитета услуга. Уколико Влада подржава концепт предузетничког модела универзитета, тада би факултети, пре свега, морали бити:

- потпуно аутономни без утицаја државе изузев преузимања контролне улоге;
- финансирани путем портфолија и инвестирање у будући развој;
- флексибилни – оријентисани према захтевима тржишта;
- стратешки оријентисани;
- управљање засновано на савременом пословном менаџменту.

Неопходно је схватити да финансирање образовних установа у овом случају не престаје да буде у надлежност државе. У земљама ЕУ су искуства управо обрнута, где се ниво финансирања универзитета из буџета креће од око 70 % док се стопа буџетских издвајања за високо образовање креће у распону од 0,8 % до 2,4 % БДП. Код нас су према Закону о буџету за 2012. годину буџетска издвајања на нивоу од 0,75 % БДП, што значи да је потребно увећати буџетска издвајања за 10,66 % како би се достигао минимум у земљама ЕУ. Према подацима Синдиката високог образовања Србије, у Табели 1. приказани су детаљи учешћа буџетских издвајања за високо образовање у укупним буџетским расходима Србије.

Табела 1. Учешће буџетских издвајања за високо образовање у укупним буџетским расходима, као и у БДП-у Србије (поређење са просеком ЕУ) и учешће високошколског образовања у бруто домаћем производу Србије

Година	Укупни буџетски расходи Републике Србије – у милионима динара	Бруто домаћи производ Републике Србије (БДП) – у милионима динара	Буџетска издвајања за високо образовање (ВО) у Србији – у милионима динара	Учешће буџетских издвајања за ВО у укупним буџетским расходима (4/2)	Учешће буџетских издвајања за ВО у БДП-у у Србији (4/3)	Учешће буџетских издвајања за ВО у БДП-у у ЕУ
1	2	3	4	5	6	7
2005	429.764,93	1.683.483,3	9.239,37	2,15 %	0,55 %	1,15 %
2006	548.405,82	1.962.072,9	11.629,08	2,12 %	0,59 %	1,13 %
2007	646.466,67	2.227.686,2	15.213,55	2,35 %	0,68 %	1,11 %
2008	742.293,14	2.661.386,7	20.727,75	2,79 %	0,78 %	1,14 %
2009	867.778,78	2.720.083,5	20.695,91	2,38 %	0,76 %	1,22 %
2010	1.029.406,32	2.881.891,0	21.775,22	2,12 %	0,76 %	
2011	1.166.203,51	3.142.212,2	23.853,67	2,05 %	0,76 %	
2012	1.392.228,34	3.455.050,9	34.455,41	2,47 %	* 1,00 %	
2013	1.491.762,39	3.717.980,2	35.773,15	2,40 %	* 0,96 %	

Напомена: У Закону о ребалансу буџета за 2012. као и у Закону о буџету за 2013. на основу којих су дати подаци о буџетским издвајањима за ВО у 2012, односно 2013. години, више се не исказују сопствени приходи буџетских установа, него се и та средства (која високообразовне установе прикупе од студената) рачунају као буџетска средства.

* Када би се користила стара методологија, по којој су се рачунала само средства из буџета, а не и сопствени приходи високошколских установа, учешће буџетских издвајања за ВО у БДП-у у Србији би у 2012. години износило 0,75 %, а за 2013. годину би било 0,73 %, као што је објашњено у напомени о промени методологије.

Финансирање високошколских установа зависи како од економских тако и од политичких околности, што се манифестује кроз нестабилност учешћа буџетских средстава за високо образовања у укупним буџетским расходима. Очигледан је тренд смањења односа буџетских издвајања у високо образовање у односу на укупне расходе, што ће имати за последицу повећање учешћа сопствених прихода високообразовних установа у односу на буџетске приходе. Овакав приступ наводи на претпоставку да је образовање област у којој су предвиђене мере штедње. У таквим условима рада високошколске установе, стечена буџетска средства највећим својим делом ће утрошити на зараде запослених.

2. Трендови развоја финансирања високог образовања

Према Уредби о нормативима и стандардима услова рада универзитета и факултета за делатности које се финансирају из буџета и Уредби о мерилима за утврђивање висине трошкова студија чији је оснивач Република, утврђују се нормативи и стандарди наставних и ненаставних рад-

ника, трошкова пословања, начин обрачуна материјалних средстава као и средства и коефицијенти за обрачун и исплату зарада. Наведеним уредбама уређују се ограничен скуп активности високошколских институција чији је главни недостатак да се финансирање заснива само на улазним параметрима (број уписаних студената, површина установе, број библиотечких јединица и сл.). Овакав приступ повећава заинтересованост факултета за ефикаснији рад и бољу пролазност студената, а тиме и притисак на државу да одобри све већи број буџетских места.

Тренд смањења буџетских средстава која се издвајају за потребе високог образовања заоштриће питање места трошења и места зарађивања средстава на универзитетима. Како би универзитети самостално решили унутрашње токове средстава, могуће је примењивати следеће моделе финансирања:

- *Потпуно децентрализовани модел* подразумева универзитет као место прилива средстава, а затим трансфер тих средстава на факултете уз задржавање одређеног дела за функционисање.
- *Делимично децентрализовани модел* подразумева принцип лоцирања средстава на месту стицања. Буџетска средства намењена основној функцији (зараде, материјални трошкови и сл.) у овом случају била би усмерена ка универзитету док би сопствени приходи били задржани на нивоу факултета. Крајњи исход овог модела би био стварање управљачких и заједничких служби на нивоу универзитета, а ипак остављање довољно аутономије факултетима за рад и развој.
- *Делимично централизовани модел* где се сва буџетска средства и око 50 % сопствених прихода централизује, а универзитет постаје место за решавање већине проблема, што ће довести до одређене спорости у раду.
- *Централизовани модел*, као најмање прихватљив, подсећа на велике компаније у којима не постоји или је веома мала финансијска самосталност. (Катић, 2003: 44-45).

Са друге стране, у креирању ефикасног система финансирања неопходно је да држава успостави равнотежу између аутономије високообразовних установа и надзора над њеним радом. То значи да се искључује могућност непрекидног мешања у рад високошколских установа онога ко је финансира, али задржава право да захтева да се пословање води на транспарентан начин уз подношење периодичних извештаја. (Турајлић, 2007: 22).

Смањење улагања државе у рад и развој високог образовања навешће установе да повећавају школарине и у складу са тим ауторка Турајлић наводи четири могућа модела приликом одређивања висине школарине:

- да се одреди износ школарине за све студенте који се додају буџетским средствима (карактеристично за највећи број европских земаља);
- да се одреди скала за износ школарине од 0 % до 100 % на основу посебних критеријума;
- да се одреди број студената за које је високо образовање јавно добро и препусти институцији да одлучи о висини школарине за остале студенте на основу процењене тржишне вредности (карактеристично за Србију);
- да се одреди број студената који имају пун или делимичан приступ буџетским средствима и препусти институцији да одлучи о висини школарине за остале студенте.

Са становишта стратешког планирања државе у контексту развоја високог образовања потребно је размотрити расподелу средстава из буџета која се по правилу додељују за наставне активности и за истраживања, али се развија и нови облик улагања везан за пренос знања. У складу са наведеним активностима развијени су и различити модели финансирања:

1. Финансирање наставних активности:

- *Улазно-излазни модел* – као најстарији модел, дуго година је био заснован на броју уписаних студената (улазни модел), који се користи код нас као основ за прерасподелу средстава. Временом овај модел је показао бројне недостатке који се огледао кроз повећање броја уписаних студената преко реалних капацитета. Најстала ситуација доводи до смањења ефикасности студирања и појаве великог процента одустајања од студирања. Овакви исходи су навели многе земље да размишљају о излазном моделу, односно о моделу којим ће се факултети финансирати на основу броја оних студената који су завршили студије. Могући проблем овог модела је у снижавању критеријума како би се повећала успешност студирања, што би довело до смањених компетенција свршених студената, а тиме би била и смањена могућност за запослење. У тржишним условима веома брзо би опало интересовање будућих студената за овакву установу.

- *Модел преговора и модел формуле* – већина европских земаља има у буџету унапред утврђен укупан износ средстава за финансирање факултета. Утврђени износ се дели на све високошколске установе на основу утврђене формуле, преговорима са установом или комбинацијом оба модела. Основна предност модела путем преговора је могући утицај државе на развој самих установа са потребама друштва. Као недостатак истиче се да је могуће да на коначну одлуку о финансирању може да утиче лобирање или политички утицај установа. Финансирање путем формуле је далеко објективније, јер је засновано на броју студената (улаз, излаз, комбиновано), број различитих студијских програма, врсту наставе, инфраструктуру и сл.
- *Финансирање на основу перформансе* је исто засновано на формули као претходни модел, који поред наведених параметара укључује и квалитет дипломираних студената, број објављених радова, пријављених патената, међународних пројеката, репутација итд.

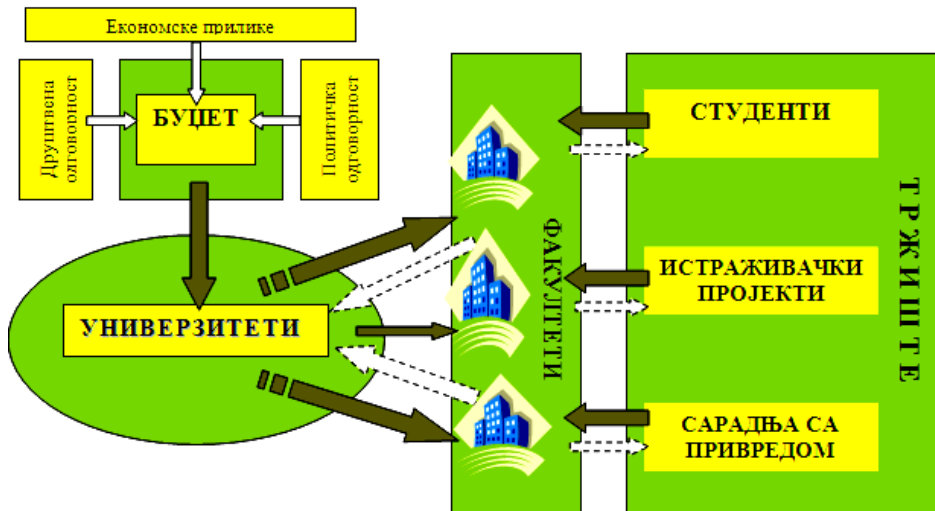
2. Финансирање истраживања указује на потребу да се обезбеди дугорочно стабилно финансирање истраживања уз услов да се на тај начин обезбеди око 50 % средстава; такмичење кроз пројекте за додатна средства може да доведе до очекиваних резултата, а у циљу подстицања формирања јаких истраживачких центара.

3. Финансирање трансфера знања подразумева неопходна улагања у испитивање тржишта, креирање и стимулисање потражње, уговарање консултантских услуга, организацију пратећих служби и сервиса. Поред тога, неопходно је да се обезбеде финансијска средства за подршку експлоатације интелектуалног власништва. (Турајлић, 2007: 24-26).

3. Основа за утврђивање нивоа финансирања високог образовања

Финансирање образовања европских земаља је засновано на таквим моделима који чине комбинацију дела трошкова које сноси држава, део факултети, јер и они морају изаћи на тржиште и доказати да вреде, а један део носе студенти. Која би то пропорција била и на који начин ће се код нас реализовати, ствар је околности и политике земље. Буџетска средства која се издвајају за образовање јесу условљена економским приликама у земљи, али неопходно је успоставити стандарде да износ средстава намењен за високо образовање буде 1,2 % БДП, што је на нивоу европског просека, или барем 0,8 % БДП, на нивоу европског минимума.

Високошколске установе морају постати финансијски одговорне. Модел финансирања универзитета и факултета мора бити претежно базиран на улазним параметрима, али ревидиран тако да се у однос доведу мере квалитета, ефикасност, специфичности и подстицаји за иновације и реформе. Факултети морају бити окренути ка тржишту, које ће кроз заинтересованост за одређене услуге које се нуде дефинисати у доброј мери опстанак факултета.



Слика 1. Шема укупног финансирања

Према приказаној шеми укупног финансирања, утврђена буџетска средства се усмеравају ка универзитетима који ће њима управљати и имати контролну улогу према унапред утврђеним критеријумима квалитета наставе и истраживања. Универзитети морају дефинисати јасне приоритете, успоставити равнотежу између непрофитних и профитних факултета и преиспитати политику према ванбуџетким приходима. Овакав приступ ће довести до повећања ефикасности коришћења расположивих средстава. Како би се факултети мотивисали да реализују што више екстерних активности, треба им омогућити да, изузев утврђеног износа средстава који ће бити усмерен ка универзитетима, без ограничења располажу са имовином и приходима стеченим сопственим залагањем.

На скуповима европских универзитета, постоји сагласност да се финансирање установа високог образовања реализује кроз давање слободе у прерасподели средстава на начин који то одговара установама. Овакав начин финансирања је познат као метод алоцирања целокупног из-

носа средстава (eng. *Lump Sum Funding*). То су средства која су у оном износу која би била довољна да се покрију режијски трошкови независни од обима рада, амортизација објеката, амортизација опреме, плате запослених и трошкови реализације редовних студијских програма.

Неопходна основа за утврђивање нивоа финансирања мора бити заснована на квалитативној и квантитативној оцени рада и услова рада факултета, заснованој на њиховој специфичности и студијским програмима. Квантификациона оцена из појединих области рада факултета, студијских програма и специфичних карактеристика, треба да је једна од основних претпоставки за правилно утврђивање нивоа финансирања образовања (Каравидић, Чукановић-Каравидић, 2008: 278-279). Основу за дефинисање норматива и стандарда и материјалних средстава, према Каравидићу, треба посматрати кроз карактеристике и специфичности високошколских установа као што су: студијски програми, услови рада, карактеристике студирања, финансијске карактеристике, фонд за иновације и запошљавање младих, јачање иновативне способности универзитета.

У досадашњој пракси студијски програми по својим карактеристикама нису представљали мерило за утврђивање права на финансирање како би се они реализовали. Структура студијског програма садржи показатеље ефективности студирања мерено стеченим компетенцијама. Различите студијске програме треба различито финансијски стимулисати како би се у континуитету могли реализовати. У пракси имамо појаву да се на многим факултетима реализују студијски програми који се по својој структури разликују, али се стичу иста звања након њиховог савладавања. Образовне установе у оваквим случајевима по истом основу остварују средства за финансирање што неке од њих доводи у неравноправан положај, јер је за реализацију различитих програма потребно издвојити различит износ средстава и обезбедити различит број наставног особља. Број уписаних студената на одређеним студијским програмима се не може изоставити, јер чине основ за утврђивање броја нормативних група за предавања и вежбе, а самим тим и норматив за утврђивање висине трошкова студирања. Успешност реализације Болоњског процеса зависи и од карактеристика студирања посматрано са аспекта ефикасности студирања, односно проходности на појединим студијским програмима и флексибилности студијских програма. Студијски програми на којима се могу остварити сопствени приходи и они на којима не могу, препознатљиве специфичности студијских програма и специфичан наставни кадар, не могу се изоставити и једнако су важни приликом утврђивања висине трошкова студија.

Основу за дефинисање норматива, стандарда и материјалних средстава треба да садржи и показатеље као што су услови рада високошколских установа. Карактеристика просторних услова рада, опреме, учила, литературе по студенту, наставнику и ненаставном особљу, чине основне претпоставке постојања услова за рад факултета.

Када говоримо о карактеристикама студирања мисли се, пре свега, на ефикасност обављања делатности високошколске установе које треба да буде вредновано и материјално стимулисано. Ефикасност рада установа високог образовања, пре свега, треба да садржи показатеље проходности студената по годинама студија и просечну дужину трајања студирања. Оцену ефикасности рада можемо посматрати и кроз однос броја уписаних студената по годинама студија и укупног броја студената. Карактеристике условног квалитета наставе, а то је број студената који долази на једног наставника, и број дипломираних студената, морају се узети у обзир приликом одређивања стандарда за обрачун норматива.

Приликом утврђивања висине износа средстава за финасирање из буџета, значајну улогу имају финансијске карактеристике појединих установа високог образовања, које је потребно сагледати кроз следеће сегменте:

- *однос укупног прихода и дела прихода оствареног из буџета Републике* – на основу кога можемо сагледати могућности високошколских установа за остваривање сопствених средстава, односно у ком проценту учествује држава у укупним приходима.
- *однос финансирања расхода из прихода оствареног из буџета Републике и укупних расхода* – чињеница је да држава покрива материјалне трошкове само у проценту у коме учествују средства државе у укупном приходу факултета, а остатак се покрива из сопствених прихода. Уколико је финансирање расхода из буџетских средстава мање у односу на покривање расхода из сопствених прихода, то онда значи да је таква образовна установа тржишно оријентисана и доказује колико вреди, што наравно не значи да држава не треба да учествује у покривању расхода, али их не покрива у довољној мери.
- *однос укупних прихода и предлога финансијског плана факултета* – односи се на средства намењена за текуће издатке, додатна средства и основна средства и у ком односу висина износа ових средстава учествује у укупним приходима.
- *цена студирања по глави студената* – треба утврдити за сваку високошколску установу посебно. Приликом утврђивања висине

износа школарине, не треба заборавити да средства која уплаћују самофинансирајући студенти треба посматрати као суфинансирање цене услуга или као приход из којих се покрива део трошкова буџетских студената. (Каравидић, 2008: 279).

На свим универзитетима је неопходно формирати фонд за иновације и запошљавање младих научних радника из кога би се стипендирао истраживачки рад, усавршавање и њихово запошљавање на универзитетима, односно факултетима. Јачање иновативне способности универзитета требало би стимулисати мерама за осигурање квалитета студија, наставе и науке, подршку најбољима, подршку универзитетима, интернационализацију универзитета, промовисање наставе уз помоћ нових медија и сарадњу између науке и привреде.

Закључна разматрања

Финансирање установа високог образовања тема је која још дуго година неће губити на важности, не само код нас него у већини европских земаља. Законска регулатива, условљеност развоја образовања са економским развојем државе и политичка одговорност само су неки од ограничавајућих фактора образовним установама у стицању права на квалитетан и сигуран модел финансирања. Захтеви образовних установа за средствима, која су по правилу већа од извора тих средстава, не могу довести до очекиваних резултата. Модели финансирања који не прате потребе високошколских установа намећу другачије дефинисање начина како остварити, организовати и користити расположиве ресурсе, али и реформу самих установа. Реформа финансирања образовања је дуг процес који мора бити саставни део укупне реформе образовања. Овом процесу се мора приступити обазриво, јер су све велике промене пут ка непредвидивом и неизвесном.

ЛИТЕРАТУРА

- Економика трансформације* (2005а; 2005б). Београд: Институт за економику и финансије.
- Економика трансформације* (2007). Београд: Институт за економику и финансије.
- Каравидић, С. (2006). *Менаџмент образовања*. Београд: Институт за педагогију и андрагогију, Филозофски факултет у Београду.
- Каравидић, С. (2007). *Децентрализација и менаџмент у функцији развоја образовања*. Београд: Институт за економику и финансије.
- Каравидић, С., Чукановић-Каравидић, М. (2008). *Економика и финансијски менаџмент у образовању*. Београд: Факултет организационих наука.
- Катић, В. (2003). „Финансијски модели организације универзитета“, IX Скуп трендови развоја: *Болоњски процес и технички факултети*, Копаоник, 03-06. 03. 2003. на сајту: <http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/zbor_03/Radovi/t2-4.pdf>28. 02. 2013.
- Турајлић, С. (2007). „Савремене тенденције у финансирању високог образовања“, XIII Скуп трендови развоја: *Акредитација болоњских студија*, Копаоник, 05-08. 03. 2007. на сајту: <http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2007/radovi/uvodni/u4.pdf>28. 02. 2013.

Vladimir Varadjanin

Goran Dimic

DEVELOPING THE MODEL OF FINANCING HIGHER EDUCATION

Summary

Effective planning of the development of institutions of higher education, depends, to a large extent, on the size of budget allocations earmarked for the financing of higher educational institutions. As there is no universal solution for financing of higher education, it is necessary to define the guidelines for providing the amount of funds that will enable their smooth functioning. Important elements in solving this problem are contained in the indicators which determine the extent of financial resources. They represent the criteria by which institutions may be entitled to certain assets and they form normative rules for determining the amount of funding of higher educational institutions.

Key words: funding models, funding sources, budget funds.

ПОЈАВНИ ОБЛИЦИ НЕПРИЛАГОЂЕНОГ ПОНАШАЊА КОД ДЕЦЕ И НАЧИНИ ЊИХОВОГ СУЗБИЈАЊА

САЖЕТАК: Породица је била и остала прва и најважнија школа живота у којој дете стиче прва знања, вештине и навике. Она је темељна, а у исто време и променљива друштвена група. На породици је велика одговорност када је у питању дете. Чак и онда када су односи у породици лоши, она је и тада једна од најснажнијих васпитних средина. Породица има пресудни утицај на дете, што је дете млађе, утицај је већи. Веома често, колики год да је утицај породице, код деце се јављају различити облици неприлагођеног понашања. Активним облицима неприлагођеног понашања реагују деца углавном на исте грешке и поступке васпитача који изазивају и пасивне поремећаје владања. Категорије таквих облика неприлагођеног понашања: наметљиво понашање, пркосно и агресивно понашање. Неприлагођено понашање усмерено је некад и против општих норми друштвеног живота, најчешћи облици су: скитња, крађа, провале итд. Неопходно је да у породици владају топлина и љубав, разумевање и поштовање међу њеним члановима. Свако нарушавање стабилности породице, изазива васпитне проблеме који ремете нормалан развој деце.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: породица, социјализација, вртић, неприлагођено понашање.

Увод

Васпитање је процес планског и систематског усавршавања сензомоторних, интелектуалних, емоционалних, моралних и духовних својстава и способности детета, али и одраслог. Као облик социјализације, васпитање је усмерено на уобличавање понашања у социјално пожељном смеру. Овај процес може бити индивидуалан и групни. Према свом предмету, васпитање може бити физичко, интелектуално, морално, естетско или религијско.

Упоредо са бурним променама које се дешавају у нашем друштву већ дужи низ година могу се пратити и промене унутар породице као елемента друштвене структуре. Природа и смер кретања која захватају ди-

* marijanasilaski@hotmail.com

намику породичног живота постали су предмет истраживања у многим друштвеним наукама.

Проблем овог рада представљају појавни облици неприлагођеног понашања код деце, зашто се они јављају и који су начини њиховог сузбијања.

1. Породица

Породица је друштвена група, односно више је друштвена и културна него биолошка јединица. Она је одређена друштвеним правилима и прописима и има друштвене циљеве и функције.

Породица је друштвена група јер је и био-социјална јединица, која не настаје само према друштвеним законитостима, правилима и конвенцијама, већ и према биолошким законима репродукције и на основу крвне везе између чланова који је сачињавају. Сама биолошка основа, међутим, није довољна да би се формирала породица као јединица људског друштва. Потребно је да се уместо инстинкта развијају људске потребе (Грандић, 2007).

Људска породица није никада била само приватна ствар њених чланова, већ је увек постојала као друштвено прописана и санкционирана људска творевина, која је у свим друштвеним подстицана и сматрана друштвено пожељном. У савременом друштву породица постаје све више приватна ствар индивидуа које је сачињавају.

Породица се разликује од других друштвених група својом друштвеном улогом коју врши у животу сваке индивидуе, тј. по томе што она пружа много конкретнији подстицај за развој човека као људског бића.

Породица је једина друштвена група у којој се индивидуа рађа, те према томе породицу појединац не бира, она не настаје на основу добровољног, односно на основу мање или више присилног удружења, већ је индивидуа затиче као неминовну датост (Грандић, 2007).

Породица је таква група за којом сваки појединац осећа потребу, зато је породица најунивезалнија друштвена група и јединствена по томе што је значајна за живот сваког појединца и то за целокупни његов живот.

Породица има карактер заједнице која представља потпунију партиципацију личности, кооперацију и солидарност као основу интеракције и припадања, које се не заснива само на рационалним, већ и на емоционалним везама (Грандић, 2007).

Савремена породица почиње све више да личи на специјализовану друштвену установу. Чланови породице све мање живе потпуним животом у породици, а све више задовољавају своје развијеније потребе из-

ван породице, па се породица све чешће доживљава не као „природна нужност“ за људски живот, него као једна од установа у којој се не мора партиципирати.

Заједнички дом и заједничке активности у породици све се више јављају као симболи, а мање као стварност.

Можемо извести три универзалне карактеристике породице:

- то је заједница полова и деце;
- то је примарна заједница у којој се развија личност детета и
- породица је таква заједница која обезбеђује психосоцијалну повезаност њених чланова.

Био-социјална заједница представља мост између биолошког света индивидуе и друштвеног света формираних личности (Грандић, 2007).

У свим досадашњим друштвима породица настаје на бази специфичне друштвене установе брака, који означава да је породица друштвено регулисана заједница супротних полова у границама дозвољеног облика.

Брак и породица се не могу раздвојити као две засебне целине.

Важност породице за развитак дечје личности резултат је њених специфичних могућности васпитног деловања. Најзначајнији моменти који ову заједницу чине битно другачијом од осталих су: емоционални односи, темељени на привржености и љубави између деце и родитеља, те индивидуални приступ дечјој личности. У односима с родитељима дете стиче сигурност и развија снажан осећај припадности заједници. Брига, љубав и нежност које дете добија од својих родитеља пружају му осећај поверења у себе и друге. Нигде, као у породици, нису тако велике могућности за индивидуални приступ дечјој личности, као и могућност да се припада заједници, а да се не изгуби индивидуалност личности (Малеш, 1988).

Сама природа породичне заједнице извор је могућих васпитних утицаја. Животом у породици дете се припрема за друштвену партиципацију у заједници. Мрежом међусобних односа породица утиче на изграђивање емоционалног, моралног и интелектуалног капацитета детета. Сигурност и љубав што дете осети у породици пратиће га читав живот. Живот у породици има функцију школе за социјалне и емоционалне односе деце према другим људима и друштвеној заједници (Малеш, 1988).

1.1. Атмосфера у породици

У разматрању савремене породичне васпитне праксе, савремена педагогија истиче породично васпитање као фундаментално. Сређе-

не породичне прилике и љубав према детету су врло важан чинилац од којих много зависи душевно здравље детета и на коме се базира осећање сигурности и спокојства. Врло важан педагошки захтев је спојити ту љубав са обавезама и дужностима детета у испуњавању његових обавеза. То је основа за учвршћивање правилног ауторитета родитеља у породици (Аксић, 1982).

У тесној вези са питањем ауторитета родитеља је и питање атмосфере у породици. Ову атмосферу сачињавају емоционална, морална, културна и радна клима у породици. У нездравој породичној атмосфери деца су раздражљива, напрасита, дрска, слабо уче, губе самопоуздање и веру у људе. Емоционална атмосфера у породици треба да буде ведра, пријатна, без напетих и наелектрисаних ситуација. Њу карактерише узајамна љубав међу родитељима, њихова међусобна пажња, преданост, стална тежња да једни другима учине живот лепшим и садржајнијим (Аксић, 1982).

У неким породицама, родитељи обраћају пажњу углавном на спољашње симболе у васпитању деце. Они се труде да покажу добре услове живота у породици, не заборављајући да подсети на своју заузетост и да све обавезе око васпитања деце свале на школу, сматрајући да ће дете „само до свега доћи“ (Аксић, 1982).

Сваки порок родитеља уништава њихов вербални утицај на дете. Поуке и савети морају бити у складу са њиховим поступцима. За стварање емоционалне, моралне и културне атмосфере, велики значај има породични интегритет.

2. Утицај породичних специфичности на васпитање деце

Један од услова да васпитач разуме дете и његово понашање јесте да познаје његову породичну средину. Породица има велики утицај на психички и психо-сексуални развој деце, на формирању његове личности, социјални развој и ментално здравље, па је њена улога незаменљива. Живот детета започиње у породици где већ постоје одређени односи које су изградили родитељи, преузимајући на себе улогу васпитача. Од квалитета тих односа у великој мери ће зависити и ментални развој детета. У породици се постављају темељи развоја личности и припремања за живот и рад (Грандић, 2007).

Незаменљив васпитни чинилац у породици је осећање љубави и међусобне повезаности родитеља са децом. Због тога је веома важна породична атмосфера, породични односи, нарочито између родитеља, јер од тога зависи формирање младе личности.

Бројни су примери неприлагођеног понашања у породичној атмосфери који често својим негативним деловањем доприносе и појави криминалитета код малолетника. Међусобна нетрперљивост родитеља, бруталне свађе, колико год се штетно одражавају на хармонију породичног живота, још разорније делују на младу личност јер остављају некад велике последице. Често родитељи свесно увлаче децу у своје међусобне свађе, настојећи их принудити да се одреде за једног или другог, тако се стварају табори који деформишу личност детета; родитељи понекад искаљују бес на деци сматрајући их препреком да себи обезбеде безбрижан живот. Јављају се две врсте поремећености породице: породице са поремећеном структуром и породице са поремећеним односима. Обе врсте остављају негативне последице на развој личности детета (Грандић, 2007).

Детету је за правилан психички развитак потребан топао емоционалан однос према родтељима, присна саживљеност са њима и чврсто ослањање на њихове личности током обликовања властите личности. Родитељ треба да се брине за живот своје деце и да им посвећује део слободног времена.

Неразумна љубав, безразложна и претерана страховања за дете понекад сусрећемо у породицама са једним дететом, може негативно утицати на његово формирање, душевну равнотежу и ментално здравље.

Неки родитељи не показују довољно такта, доследност и стрпљење према свом детету, не воде рачуна о његовом узрасту, потребама интересима, нити о својим међусобним односима.

Треба имати у виду и чињеницу да су данас оба родитеља све више запослена и укључена у сва збивања друштвеног живота што захтева одсутност од куће. Због тога долази до временског скраћивања родитељског деловања на дете, чиме се логично умањује и сам учинак васпитања.

3. Утицај вршњака на социјални развој деце

Међу различитим чиниоцима који утичу на развој деце, вршњаци имају значајну улогу, што је нарочито изражено у периоду школовања. А за дечји развој нису важне само прве године када родитељи, а нарочито мајка, имају несумњиво пресудни значај, већ и каније године у којима су деца и млади изложени различитим утицајима, укључујући и утицај вршњака (Милошевић, 2004).

За разлику од првих година живота када су деца пре свега усмерена ка члановима породице, већ око четврте године почињу да се интере-

сују за своје вршњаке, да би током школског периода вршњаци постали веома значајни и утицајни (Каменов, 2006).

Када се говори о вршњацима као фактору социјализације, најчешће се мисли на децу и младе приближно истог узраста који имају заједничка интересовања, сличан начин живота и који врше одређене утицаје једни на друге. Овај термин се користи у врло широком значењу тако што обухвата одређене узрастне категорије младих чији припадници не морају бити у директном контакту, али за појединце представљају референтну групу; скупине младих који повремено деле исти простор, мада се многи од њих међусобно не познају и не комуницирају; неформалне групе чији чланови имају одређене контакте и учествују у заједничким активностима, као и блиске пријатељске односе засноване на узајамној привлачности и уважавању (Коковић, 1982).

Међутим, с обзиром на то да се деца истог узраста разликују међусобно у погледу интелектуалних, социјалних и физичких способности, прецизније одређење вршњачких односа обухвата оне социјалне односе чије учеснике карактерише једнакост у огледу развојног нивоа и социјалног статуса, што значи да чланови вршњачких група могу бити истог узраста, али и не морају.

За разлику од односа са одраслима, који је превасходно једносмеран (одрасли утичу на дете), односи међу вршњацима су реципрочни (појединац прима утицаје својих другова, али истовремено и он утиче на њих). У друштву вршњака млади стичу социјално искуство и социјалне вештине, развијају осетљивост за друге и њихове потребе, уче се да сарађују и брину о другој, осамостаљују се у односу на одрасле. У оквиру вршњачких односа, посебно значајну улогу у социоемоционалном развоју имају њихови блиски пријатељи. Кроз пријатељство које представља однос заснован на слободном избору, узајамној привлачности, поверењу и лојалности, млади добијају подршку, стичу сигурност и самопоуздање, задовољавају потребу за припадањем и афективном везаношћу (Јоксимовић, 2004).

Неостварена блискост са вршњацима може довести до осећања несигурности и инфериорности, до нереалне слике о себи и другима, до неповерења у друге људе.

Немогућност остваривања блискости са вршњацима и неприхваћеност од стране вршњака представља за младе један од важних извора незадовољства сопственим животом. Међутим, треба истаћи да односи међу вршњацима нису идилични и без проблема, као и да ефекти вршњачких утицаја нису увек позитивни и социјално пожељни. Интерак-

ција са вршњацима може бити незрела, оптерећена несигурношћу и страхом од одбацивања, што за последицу може имати некритичко прихватање утицаја вршњака. Оваквом реаговању су више склона емоционално нестабилна и несамопоуздана деца, недовољно омиљена међу вршњацима, која су зарад подршке вршњака спремна на кршење друштвених норми, као и на поступке који нису у складу са њиховим аутентичним потребама и жељама (Јоксимовић, 2004).

4. Социјализација деце у вртићу

Нудећи детету друштвени оквир шири од оног који је до тада познавало, вртић омогућава да се његово социјално искуство шири и сазрева. У додиру с другим члановима групе оно има много боље прилике да упозна своје могућности него у породици, где му је по правилу обезбеђен привилегован положај. У групи вршњака дете је окружено сличнима себи, са којима може да се упоређује и идентификује баз ризика да се осећа инфериорно. Углед, који стиче међу њима и положај у групи, више зависи од његовог понашања и способности. У додиру са одраслима дете је често презаштићено или њиховим односима недостаје спонтаност због чега нема одговарајућу повратну информацију која би следила као реакција на његово понашање. Међутим, дете све то налази у друштву вршњака, што га оспособљава за сналажење у најразноврснијим друштвеним ситуацијама. У групи се најбоље учи самопоштовање без потцењивања других, као и њихово уважавање без потчињености и зависности од њих (Каменов, 2006).

Учење облика социјалног понашања је од мале користи ако се дете осећа несигурно и није стекло поверење у своју друштвену средину. Сасвим је погрешно у таквим ситуацијама свести проблем на недостатак „културних навика“ и учити децу како да поступају у одређеним ситуацијама. Пре свега треба предузети све мере да се дете међу вршњацима осећа довољно сигурно и прихваћено тако да пожели да са њима развија пријатељске односе.

У процесу укључивања у васпитну групу дете пролази кроз више фаза. Првих дана долажења у вртић важно је обезбедити пријатне утиске и позитивна искуства, што ће утицати да се код њега изграде одговарајући ставови и жеља да поново дође. Исто тако, њему је потребно да већ на почетку успостави пријатељски однос са васпитачем да би могао такве односе да гради и са осталом децом у групи. Отуда први корак васпитача у социјализацији треба да буде обезбеђивање услова да се дете опусти, стекне поверење у своју околину и осећа добро у вртићу, а са те основе

ће бити лакше градити сложенија социјална својства и односе (Каменов, 2006).

Дисциплина у дечјем вртићу има првенствено циљ да осигура остваривање права сваког члана васпитне групе и усклади њихове међусобне односе и повезана је са њиховим прихватањем правила живљења у заједници. Захваљујући њиховом доследном истицању деца откривају да постоје ограничења у могућностима да слободно испоље своје импулсе, исто као и у начинима да изразе своје емоције. Да би се осећала као равноправни чланови групе, деца треба да усвоје правила понашања која им омогућавају да живе у складу са својом друштвеном средином (Каменов, 2008).

Социјализација је појам, који се нарочито везује за период од школског узраста, мада она почиње већ раније. Стадијум ране социјализације траје од седме године и пресудну улогу имају породица, дечји вртић. Основни вид делатности је игра кроз коју дете стиче навике, елементарне делатности, усваја норме понашања. Социјализација подразумева живот у групи, рад и игру у групи. У том стварању ширег контакта деца успостављају различите односе. Свет социјалних, а пре свега економских и културних односа представља средину у којој човек једино може развити своје потребе.

Понашање човека одређено је бројним факторима попут пола, узраста, биолошке, моторичке, когнитивне, емоционалне, социјалне зрелости, као и генетским наслеђем, социјалном средином, културном средином, ранијим животним искуством (Harris, Butterworth, 2002). Током одрастања дете испољава различите облике понашања. На узрасту од 3-4 године деца, под утицајем вршњачке групе кроз игру, граде социјални живот, учествују у активностима и уклапају се у захтеве и очекивања средине. Дечаци теже ка агресивном, компетитивном, и понекад насилничком понашању. Они исто тако показују већу радозналост, спонтаност и одважност. Девојчице, чешће од дечака, показују брижно понашање, чешће траже помоћ од одраслих и показују знаке фрустрације када нису у могућности да заврше задатак. Током одрастања мењају се и начини испољавања дечјег понашања. Око шесте године јаче се испољавају екстернализовани проблеми у понашању, који могу бити препознати и у ранијем периоду, између 4. и 6. године (Harris, Butterworth, 2002).

Проблем агресивности, импулсивности и непатње најчешће су навођени поремећаји у понашању које деца испољавају. Присуство ових начина понашања има тенденцију да буде присутно и током даљег живота, тако да се дете може наћи у ситуацији да буде неприхваћено, не-

прилагођено са могућим проблемима у испуњавању школских захтева, одбацивања из вршњачке групе или конфликта са родитељима, па до деликвентног понашања. Почетке ових испољених понашања можемо видети још код детета које тек почиње да хода, затим код деце предшколског узраста, а проблеми се протежу и кроз школски период. Проблеми са контролом агресивности и импулсивности су прилично чести код деце у детињству и делимично се одражавају и на прилагођавање детета захтевима вршњачке групе, а самим тим и на социјализацију детета. Показано је да се учесталост физичке агресивности смањује од раног детињства до касне адолесценције, док други облици агресивности попут вербалне или пасивне агресије показују супротан правац развоја. У супротности са тим, просоцијално понашање са узрастом се развија. О понашању деце се расправља и у односу на пол детета. Деца опажају улогу њиховог пола кроз социјалну интеракцију са одраслима и вршњацима у околини. У раном узрасту доминантно је дружење са вршњацима истог пола и може се запазити у различитим активностима. Ова полна сегрегација почиње још пре предшколског узраста, наставља се и касније у играма и кроз интеракцију са вршњацима (Susser, Keating, 1990).

5. Појавни облици неприлагођеног понашања

Пошто је породица важан фактор који утиче на васпитање деце, различити ставови родитеља могу негативно да делују на развој личности:

- неусаглашен став родитеља – изазива несигурно понашање детета;
- сувише попустљив став – обликује размажено дете које је у својој суштини веома несигурно;
- претерано строг став – такође дете постаје несигурно, страхује, спутаван му је развој иницијативе и самосталности;
- претерано заштитнички став – плашљиво, несигурно и револтирано дете;
- хладан и незаинтересован став – огледа се у недостатку љубави од стране родитеља, а дете је агресивно и осећа потребу за разарањем и „кидисањем“;
- став презапослених родитеља – веома сличан претходном (Милошевић, 2004).

Ови ставови одражавају негативан однос према детету, због тога је битно нагласити како родитељи позитивно делују на развој личности детета.

Неприлагођено понашање деце усмерено је понекад против општих норми друштвеног живота, основних моралних начела и правила међуљудских односа.

У садашњој васпитној пракси најчешће се сусрећемо са следећим облицима неприлагођеног понашања: стидљиво дете, нервозно дете, лењо дете, агресивно дете, хвалисаво дете, дете које лаже, дете које краде (Грандић, 2007).

5.1. Стидљиво дете

За овакво понашање главну кривицу сносе родитељи пошто нису увек били доследни у својим захтевима. Они са једне стране желе да дете има потпуно поштовање према одраслима, а са друге, желе да се дете осећа слободним у друштву одраслих особа. Истински стидљиво дете стално се контролише пошто стрепи од суда одраслих (Грандић, 2007).

Лажни стидљивци су стидљивци према прилици. Њихова је стидљивост у вези са разним околностима. Свака нова и непозната ситуација може да изазове малу епизоду стидљивости. У ову децу спадају: деца одрасла у строгом конформизму; деца која су „дивља“, нарочито после емоционалног шока; јединци којима недостаје навика остваривања међуљудских односа (Исто).

5.2. Нервозно дете

Нервозна деца врло често потичу из несређених породичних прилика где не долази до емоционалног везивања и где нервозни родитељи преносе начин реаговања на дете.

Дете је осећајно, нестабилно, лако се узбуди и плашљиво је. Интересује се за више ствари истовремено, али сасвим површно. Немир овог детета, његово нестрпљење, наглост, променљиво расположење и незаинтересованост за рад доводи га у конфликт са својим васпитачима (Грандић, 2007).

Васпитачи овој деци морају поклањати пажњу, охрабрити их и заинтересовати их. Деци је потребна „чврста рука“, пуно љубави и особе на које се могу ослонити.

5.3. Лењо дете

Лењост детета најчешће је проузрокована неуспесима у разним областима дечјег живота и рада. Оно је у почетку било као и сва друга деца, али му није пошло од руке, ни учење, ни спорт, ни игре и на тај на-

чин оно је изгубило веру у себе и почело да се повлачи. Узрок лењости може бити и незаинтересованост (Грандић, 2007).

Васпитач/ наставник мора открити где се крију снаге детета и усмерити их тако да оно доживи успех, мора га подстицати, храбрити, пружати му помоћ. Дечја лењост је знак негативног става према одраслима.

Лењост највише долази до изражаја када дете пође у школу, пошто дотле нема никаквих сталних обавеза. Оно не мари за своје задатке, ради споро, непажљиво, прекида посао, а све то узрокује и лош успех у школи, али га ни то не подстиче на рад (Грандић, 2007).

5.4. Агресивно дете

Агресивно дете јавља као реакција на физички напад, повреду личности и угрожавање, као последица осујећења мотива.

Често се јавља вербална агресивност, сврха је да дете стекне осећај надмоћи, веће вредности над другима, тј. осећај да је други понижен, увређен. Такође, јавља се и физичко нападање других људи. Некада се дете свети прикривеном агресивношћу – квари и уништава разне предмете. Облик физичке активности је и мучење животиња. Научници сматрају да таква деца редовно имају бездушне родитеље који их злостављају (Грандић, 2007).

Своју агресивност дете може усмерити и против самог себе, у стању је да прети самоубиством или чак покушава да га изврши. Дете своје агресивно понашање не усмерава увек према извору агресије. Оно га преноси на друге особе и предмете, а то су углавном млађа и физичка слабија деца.

Најбољи начин спречавања развоја агресивности је срдчан однос према деци, неиспољавање љутње и беса када се дете кажњава, сузбијање испољавања агресивности.

5.5. Дете које лаже

Мотиви лажи код деце различити су од мотива лажи код одраслих, имају своју специфичност. Према сврси, лажи се могу поделити на лажи из шале, из потребе, ради штете; према мотивацији на лажи фантазије, херојске, егоистичне и патолошке; према њиховој релевантности, на лажи социјалне, конвенционалне, асоцијалне.

Треба разликовати праве од привидних лажи. Права патолошка лаж је она када се измишљају неистинити догађаји који не пружају никакву корист и нису у оквиру реалних могућности. Могу бити: лаж од стра-

ха пред казном, лаж због неповерења, лаж због страха да се не повреде родитељи, лаж као замена за друга задовољства, лаж као облик дисоцијалности. Привидне лажи треба разликовати од правих лажи, нарочито у дечјој доби. Деца могу лагати играјући се, када фантазијама мењају и допуњују стварност, имитирају родитеље и друге васпитаче.

Правилним односом уклониће се многи узроци лажи. У томе је важан лични пример, љубав према истини, избегавање лажи, доследност у педагошким поступцима, разумевање детета, те да се схвате и открију корени дечје лажи (Грандић, 2007).

5.6. Дете које краде

Многа деца краду с мотивацијом и жељом да у присвајању туђих ствари компензују осећања да их неко воли. Крађа служи као и средство освете васпитачима у које је дете дубоко разочарано. Понекад се крађа изврши на наговор других. То обично чине слабије интелектуално развијена деца која падају под утицај других, не увиђајући значење крађе, а она им служи као средство афирмације (Грандић, 2007).

Дете готово није свесно да краде јер је закупљено тражењем средстава одбране или предмета помоћу којих ће да бриљира. Дечја крађа указје на конфликтно стање у детету, треба је посматрати као један од појавних облика неприлагођеног понашања, а не као повреду морала. Поновљене крађе су опасније, јер је то сигуран знак да је дете опседнуто извесним страхом или неком незадовољеном жељом (Исто).

Најважније је открити зашто је дете украдо, најбољи је разговор у четири ока. Уз пуно разумевања и подршку треба почети разговоре, избегавајући претње и кажњавање.

6. Последице неприлагођеног понашања

Идеална породична атмосфера за здрав развитак детета је она која пружа својим члановима осећај сигурности и привржености, наклоности и емоционалне уравнотежености и стабилности. Недостатак и неостварење основних функција изазива напетост, сукобе, конфликте те се процица јавља као камен спотицања у развоју детета (Продановић, 1998).

Разривени и несрећни бракови остављају негативне последице на децу. Немогућност дубље емоционалне идентификације са родитељима уноси у младу особу осећање несигурности (Пјурковска-Петровић, 1990).

Непотпуне породице су врло значајан облик дезорганизације. То су породице у којима недостаје један или чак оба родитеља. Недостатак

родитеља представља озбиљну сметњу за нормално и успешно функционисање породичног система. Развод брака је такође један од веома важних узорака девијација детета. Преко 80 % васпитно запуштених малолетника потиче из породица у којима деца нису имала могућност да осете родитељску топлину и проживе нормално детињство. По статичким подацима деца после развода претежно припадају мајкама. Оне, као самохране мајке суочене су са многим проблемима везаним за васпитање детета (Пјурковска-Петровић, 1990).

7. Закључна разматрања

С обзиром на то да породица има непроценљиву вредност у васпитању деце, неопходно је да она буде здрава и стабилна заједница. Неопходно је да у породици владају топлина и љубав, разумевање и поштовање међу њеним члановима. Свако нарушавање стабилности породице, изазива васпитне проблеме који ремете нормалан развој деце.

Поред породице веома важан фактор од кога зависи даљи развитак дечје личности јесте школа и вртић. Пошто је дете доспело до тог узраста, оно проводи од прилике половину свога будног стања у педагошким установама. То је разлог због чега њен утицај долази одмах после утицаја породице у детињству сваког појединца. Дете се први пут сусреће са друштвеном дисциплином која је знатно другачија од дисциплине и ауторитета у породици у којој је и добило прве лекције такве врсте.

Дете у школи или у вртићу у контакту са вршњацима веома често испољава разне облике девијантног понашања, чији узроци најчешће произилазе из несређених породичних односа и прилика. Да не би дошло до већих последица значајну улогу имају учитељи, односно васпитачи, као и родитељи.

ЛИТЕРАТУРА

- Аксић, В. (1982). „Утицај нездраве породице на формирање личности“, у: Зборник института за педагошка истраживања, бр. 15 (177-181), Београд: Просвета.
- Вилотијевић, Н. (2002). Породична педагогија. Београд: Учитељски факултет.
- Грандић, Р. (2007). Прилози породичној педагогији. Нови Сад: Савез педагошких друштава.
- Локсиминовић, С. (2004). „Породица и социјално понашање деце“, у: Кнежевић-Флорић, О. (2007). Основе социјалне педагогије. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.

- Каменов, Е. (2006). Општа методика: Васпитно-образовни рад у дечјем вртићу. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2008). образовање предшколске деце. Београд: Завод за уџбенике.
- Коковић, Д. (1982). Социологија образовања. Нови Сад: Филозофски факултет, Институт за социологију и филозофију.
- Малеш, Д. (1988). Обитељ и улога полова. Загреб: Ниро „Школске новине“.
- Милошевић, Н. (2004). Породица и социјално понашање деце, у: Кнежевић-Флорић, О. (2007). Основе социјалне педагогије. Нови сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Пјурковска-Петровић, К. (1990). Дете у непотпуној породици. Београд: Просвета.
- Продановић, Љ. (1998): Дете хоће, а ви?. Београд: Народна библиотека Србије.
- Susser, S. A., Keating, C. F. (1990). *Adult Sex Role Orientation and Perceptions of Aggressive Interactions Between Boys and Girls*. *Sex Roles* 1990; 23: 147–155.
- Harris, M., Butterworth, G. (2002). *Developmental Psychology*. New York: Taylor & Francis Group.

Marijana Silaski

THE FORMS OF CHILDREN'S UNRULY BEHAVIOR AND METHODS OF THEIR SUPPRESSION

Summary

The family has been and still is the first and most important school of life in which the child acquires the first knowledge, skills and habits. It is basic, and at the same time, it is changing social group. The family has a big responsibility when it comes to a child. Even when the family is dysfunctional, it is probably one of the most powerful upbringing environments. The family has a decisive influence on the child, the younger the child is, the influence is greater. Very often, regardless of the influence of the family, the children manifest different forms of unruly behavior. Active forms of unruly children's behavior are generally caused by the same mistakes and actions of preschool teachers, who also cause passive behavior disorders. The categories of such forms of unruly behavior are: intrusive behavior, defiant and aggressive behavior. Unruly behavior is sometimes directed against the general norms of social life and the most common forms are: vagrancy, stealing, burglary, etc... It is essential that the family provides warmth and love, understanding and respect among its members. Every violation of the stability of the family causes upbringing problems that disrupt the normal development of children.

Key words: family, socialization, kindergarten, unruly behavior.

ОСНОВНЕ КАРАКТЕРИСТИКЕ МИШЉЕЊА ДЕЦЕ ПРЕДШКОЛСКОГ УЗРАСТА

САЖЕТАК: Дечје мишљење се развија кроз разне активности: у разговору са људима, његовим опажањем, сазнавањем, разним играма. У игри се први пут јавља замењивање једних предмета другим, симболичка функција. Ове замене су полазна основа за све друге облике замењивања, као што је замењивање реалних предмета другим предметим или њиховим представљањем путем цртежа и коначно знацима. Карактеристично за развој дечјег мишљења јесте да дете све више користи разна средства како би решило задатак. Важност познавања специфичности развоја дечјег мишљења и његових основних карактеристика се испољава у више различитих аспеката. Први би се састојао у разумевању тешкоћа и напора детета у његовом сазнајном развоју, како би му се могло у његовом лакшем савлађивању и превазилажењу тешкоћа. Друго, познавањем природе и законитости развоја дечјег мишљења одрасли боље разумеју дете и адекватније задовољавају његове суштинске потребе. Увиђајући значај познавања развоја дечјег мишљења, у раду ће се изложити основне карактеристике мишљења деце предшколског узраста, чије је познавање неопходно за целовит процес интелектуалног развоја.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: искуство, опажање, практично-опажајно мишљење, опажајно-представно мишљење, логичко (појмовно) мишљење, сензомоторно мишљење, интуитивно мишљење.

Увод

Када је реч о мишљењу, имамо у виду, пре свега, менталну активност којом настојимо да савладамо неку актуелну тешкоћу, неки проблем пред којим смо се нашли, користећи при томе наше претходно искуство. Помоћу мишљења ми увиђамо односе и везе међу појавама, а што није дато опажајима и њиховим репродукцијама. За човека је мишљење ментална активност. Мишљење се употребљава и онда када постоји однос између опажених чулних података. Често се мишљењем означава маштање или замишљање (Рот, 2004).

* manuska89@gmail.com

За дечје мишљење се каже да је синкретичко, да дете има способност глобалног опажања (без увиђања повезаности између уочених детаља), да је дечје мишљење субјективно и везано за појавно, за оно што даје опажај, што се изражава у склоности детета да своје представе о свету заснива на карактеристикама које се могу непосредно опазити. Због тога се оно ослања на боју, висину, ширину предмета, а избегава шире закључке, индиректне информације и несензорна својства ствари. Такође, дете није у стању да у једном тренутку води рачуна о више аспеката ситуације, већ се усмерава на само један од њих (Каменов, 2008а).

Мишљење омогућава јединки да анализира класу појава или предмета, да одбаци небитне карактеристике јединица класе, да утврди битно и да уопшти битно. Такође, мишљење омогућује и предвиђање догађаја. Анализом тока мисаоне активности психолози су дошли до сазнања да је мишљење симболичка активност. Мишљење деце пролази кроз одређене облике мишљења, пре него што успостави способност симболичког начина размишљања. Наиме, деца на нижем узрасту прво лакше схватају и исказују атрибутивне судове (то је коњ), затим негативне (нема маце), а најкасније, са доста тешкоћа (на вишем узрасту), схватају релационе судове (да нешто

1. Међусобна повезаност опажања и мишљења

Опажање путем којег дете упознаје предмете и њихове особине у непосредном додиру са њима, уско је повезано са мисаоном активношћу која, одговарајућом прерадом, доводи до сазнања. Према томе, опажање се односи на спољашња својства предмета (као што су облик, боја, величина) на основу којих се у свести детета стварају представе или слике предмета, које могу до извесне мере да буду уопштене. Комплементарно са њим, мишљење је усмерено на стварање унутрашњих, од погледа скривених особина предмета и веза међу њима. По правилу, оно је повезано са говором, са речима као заступницима појмова. Оба ова процеса, иако различита, међусобно су условљена. У развојном следу, опажање претходи мишљењу, стварајући основу за његов развој, али и мишљење омогућава боље, тачније и продубљеније запажање (Каменов, 2006а).

Опажање деце млађег узраста има делатни карактер, односно, опажање особина предмета се врши у контексту неке практичне радње. Ово опажање се постепено преображава у самостални сазнајни процес, у току којег се развија посматрачка способност. Млађе дете није у стању да посматра нешто плански и систематски, у складу са унапред постављеним циљем, већ га привлаче елементи који су најупадљивији. Са

узрастом, оно са манипулације предмета постепено прелази на њихово систематско испитивање, у којем рука и око делује синхронизовано, издвајајући оно што је њима суштинско. Захваљујући томе, код детета се формирају тачне и садржајне представе о предметима и појавама са којима долази у додир (Каменов, 2006а).

Дакле, иако је мишљење у предшколском периоду на свом практично-опажајном и опажајно-представном стадијуму развоја, из дечјег сазнања, нарочито на старијем узрасту, нису искључене чињенице до којих се долази размишљањем, закључивањем, односно симболичким путем и начином мишљења. Уз помоћ и упућивање одраслог, дете је, на основу оног што запажа, у стању да закључује и уопштава, открива узрочно-последичне везе и међусобне односе између ствари и појава. Из тога произилази да у дечјем посматрању и развоју мишљења посебну улогу има показивање и реч васпитача. Она служи њиховом усмеравању да одређени предмет прво издвоје из контекста, а затим и обрете пажњу на оно што је битно на њему.

Вежбе опажања треба организовати тако да се у свести детета формирају модели који, затим, помажу у уопштавању чулних утисака и служе за прикупљање нових искустава на основу поређења са претходним искуствима. Оно што доводи до формирања модела јесте: опипавање предмета, њихово описивање прстом у ваздуху, репродуковање у неком другом материјалу, руковање на различите начине и описивање реакције предмета. Развоју способности опажања, поред планског и систематског оспособљавања деце за перцептивне активности, доприносе и разне активности конструкторског типа (ликовно обликовање и конструкторске игре) као и поједине радне активности. Оне развијају способност аналитичког приступа изгледу предмета, њиховог поређења међу собом, разматрању односа између целине и делова, апстраховања појединих својстава и издвајања оних, која су у одређеном тренутку битна, као и уопштавања и закључивања (Каменов, 2006а).

2. Карактеристике дечјег мишљења

Своје прве контакте са околним светом дете доживљава преко чула, која су у раним узрастима основни посредник између њега и света, информатор о последицама практичних чинова које непрестано врши. Отуда се говори о чулности, као значајној особини која се може уочити код малог детета. Током предшколског периода долази до наглог богађења чулног искуства код деце, као и овладавање начинима прераде овог искуства карактеристичним за човека (Каменов, 2006б).

Поред тога што је великим делом ослоњено на чулне утиске, са знање детета има још неке специфичности условљене карактером његовог мишљења. Дечје мишљење је синкретичко, глобално, што се огледа у егоцентричности, као његовој битној одлици на раним ступњевима развоја. Егоцентризам се изражава кроз склоност детета да о свему суди према себи, јер није у стању да разликује своју од туђе тачке гледишта. Због тога оно не осећа потврду да доказује и образлаже своје тврдње, сматрајући да су јасне саме по себи (Каменов, 2006б).

Осим што не разликује своју тачку гледишта од туђе, предшколско дете, нарочито млађе, нема довољно изграђену свест о себи издвојено од средине у којој се креће, односно не уочава јасно границу која одваја његов унутрашњи свет од спољашњег. Сопствена свест се узима, као спољашња стварност и обрнуто. У односима са другим ово бркање себе и објективне стварности назива се синкретичка социјабилност (Каменов, 2006б).

Већина дечјих психолога сматра да се свест о сопственој ја формира око треће године. Али, и у каснијем развоју постоје остаци претходне конфузије између ја и не – ја, између унутрашњих и спољашњих појава, између појава физичког и психичког света. На основу тог неразликовања субјективног од објективног долази до субјективације објективног и до објективације субјективног (Ивић, 1964).

Ивић сматра да та конфузија између субјективног и објективног најчешће долази до изражаја у дечјем:

- Реализму – тенденција деце да појавама које су по својој природи субјективне придају објективност. Деца верују да одрасли виде њихове мисли, да се мисли устима или говором у себи, да су снови детета „ту негде“ у његовој соби (испод кревета), да су нешто што је споља, што је објективно присутно, па могу да виде очима;
- Анимизму – склоност деце да неживим стварима придају одлике живих бића. Дете ће своју лутку „хранити“, али ако му кажемо да оно треба заиста да сипа кашичицу супе у уста лутки, оно ће се насмејати, јер зна да лутка није заиста живо биће („кобајаги“);
- Артифицијелизам – склоност деце да околни свет схвате као плод људске делатности („Неко је направио небо и обојио га у плаво“) (Ивић, 1964: 13-16).

Каменов (2006б) сматра да схватање узрочности такође има егоцентрична обележја. То се огледа у финализму, односно схватању да сваки процес обавезно тежи неком циљу.

Поменути реализам, анимизам, артифицијелизам и финализам имају велику улогу у дечјем схватању и разумевању света.

За узраст од друге или треће године живота, карактеристична је и појава тзв. егоцентричног говора који, за разлику од „социјализованог“, није намењен да се нешто саопшти другима нити их узима у обзир. Прелаз са једног облика на други није условљен само узрастом, већ и искуством у контактима са другим људима, што помаже детету да стекне степен социјалне зрелости која ће му омогућити да разуме и уважава туђа гледишта и изради појам о себи (Каменов, 2006б).

Мало дете није у стању да раздваја предмет од његових видљивих својстава, да их апстрахује, не схвата да она нису једина (а често ни најбитнија својства тога предмета), као и што не може да проникне у његове суштинске одлике (изван оних које може да опази). На погрешне дечје закључке нарочито може да наведе спољашњи изглед неке ситуације. Пример за то је одсуство конзервације, односно неспособност да се у једној ситуацији истовремено води рачуна о више параметара. За процес дечјег мишљења је карактеристично и одсуство реверзибилности, односно способности да се радње, од којих се састоји извршена операција понове, али обрнутим редом, тако да се успостави стање које је постојало пре операције (Каменов, 2006б).

3. Културно-историјска теорија о развоју мишљења

Руски психолози, следбеници учења Лава Виготског, сматрају да је проучавање законитости развоја мишљења један од најважнијих задатака развојне психологије. Посебну пажњу привлачи развој мишљења на раном дечјем узрасту коме ови аутори придају вишеструки значај због два основна разлога:

– Ради осветљавања развојних фаза: опажајно-практичног и опажајно-представног мишљења који су битни предуслови за појаву вербалног (појмовног, логичког) мишљења;

– Прве фазе мишљења утичу на укупан интелектуални развој и формирање многих способности у току живота; развој мишљења се може подстицати и ако се ништа не уради за његов развој у најранијем детињству, касније се мање може надокнадити пропуштено (Брковић, 2000: 164).

3.1. Практично-опажајно мишљење

О првим мисаоним процесима може се говорити при крају прве године када дете успева да реши конкретну „проблемску ситуацију“, нпр.

да дохвати играчку са дна кревета, која је ван домашаја руке, привлачењем покривача. Почетни облици мишљења имају опажајно-практични карактер: дете решава проблеме уз помоћ практичних радњи. Неки аутори ову карактеристику опажајно-практичног мишљења у решавању задатака сажимају са „мислити – значи радити“. Ово илуструју примером детета које упорно скакуће и покушава да дохвати играчку са ормана. Када је одрасли сугерисао детету да стане и прво размисли, малишан је, не прекидајући покушавање, одговорио: „Не треба да мислим, треба да дохватим“ (Брковић, 2000). Нешто касније дете проналази начин решавања нове проблемске ситуације: налази средство да дође до циља. Руски психолози истичу да дечји начин решавања проблема помоћу практичних радњи са предметима садржи две суштинске карактеристике по којима се мишљење малог детета разликује од мишљења шимпанза. То су коришћење људских оруђа и говора.

Дакле, најелементарнији облик мишљења, који се први јавља код деце раних узраста, је практично-опажајно мишљење. Његово основно обележје је тесна повезаност мисаоних процеса са практичним радњама, о чему сведочи чињеница да деца, у прве четири године живота, могу као предмет својих мисли да имају само оно што виде, чују и могу ухватити рукама, а тако решавају и задатке којих се прихвате. Његова развојна вредност састоји се у томе што представља основу за формирање сложенијих видова мишљења, а на одређени начин се користи за решавање низа конкретних проблема и на каснијим узрастима (Каменов, 2006а). Главна функција опажајно-практичног мишљења јесте да се добију почетне информације о скривеним својствима предмета која су недоступна опажању. Тако, Подђаков (1992), објашњавајући главне карактеристике ове врсте мишљења, наглашава да унутрашњим интелектуалним процесима претходи спољашња, предметна делатност.

Подђаков разликује два типа унутрашњих радњи:

1. Први тип је унутрашња радња која настаје као резултат интериоризације спољашњих радњи. То су својеврсни преображени модели спољашњих радњи, које се остварају на унутрашњем плану;

2. Други тип унутрашњих радњи су радње које се формирају истовремено са формирањем спољашње радње, која представља њихову усмеравајућу карику (Подђаков, 1992: 15-16).

3.2. Опажајно-представно мишљење

У трећој години, када почиње да се формира знаковна или симболичка функција сазнања, у интелектуалном развоју детета настаје важан

преокрет, који је видљив и у симболичкој игри детета. Сада је дете у могућности да користи један објекат у функцији замене другог. При томе се у активности уместо предмета користи његова замена. На узрасту 4-5. године дете већ може да решава задатке на унутрашњем, менталном плану, ослањајући се на своје визуелне представе предмета. Настајањем опажајно-представног мишљење јавља се квалитативно нови ступањ у развоју дечјег мишљења. Решавање задатака на представном плану пружа нове могућности.

Опажајно-представно мишљење обезбеђује могућност преображавања ситуације, не само на плану спољашње материјалне делатности, већ и на плану представа (идеалном плану), односно које се врши без практичних радњи. Ова врста мишљења се може развијати током читавог живота, будући да у човековом мишљењу постоји коегзистенција и тесна повезаност разних облика мишљења. Опажајно-представно мишљење јавља се и у ситуацијама које захтевају сналажење, не само на практичном, него и на замишљеном, симболичком плану. У игри, приликом ликовног изражавања, конструисања и др. дете се оспособљава да предвиди резултате свог практичног деловања, планира своју активност и начине на које ће да реши неки проблем, за шта му је неопходан перцептивни ослонац. Старија предшколска деца су у стању да на плану представа уочавају сложене зависности међу објектима и предвиђају резултате практичног деловања (Каменов, 2006а).

Подђаков (1992) истиче да је један од типова опажајно-представног мишљења визуелно мишљење. Наводи да је визуелно мишљење људска делатност чији је производ стварање нових представа, нових визуелних облика, који носе одређено значење и то значење чине видљивим. Ове представе су у односу на објекте опажања аутономне и слободне. Као основно средство за остваривање овог облика мишљења појављују се представе, које се не могу разликовати по степену уопштености и по начину формирања и функционисања. Сама мисаона делатност се јавља у виду оперисања представама. Наиме, постоје три основна типа оперисања представама:

1. Први тип карактерише способност за представљање предмета (или њихових делова) у различитим положајима у простору;
2. За други тип карактеристично је преображавање структуре и просторног положаја првобитне представе;
3. Трећи тип оперисања састоји се у стварању принципијелно нових представа, на основу сложених преображавања првобитних (Подђаков, 1992: 123).

У опажајно-представном мишљењу, способност за представљање предмета у оном виду у коме су били перципирани јесте главна способност.

3.3. Логичко (појмовно) мишљење

Вербално мишљење (логичко, појмовно) код деце се јавља на узрасту 5-6. године. То значи да се интериоризацијом спољашњих акција образују опажајно-представне и вербалне, појмовне форме мишљења. Опажајно-практично и опажајно-представно мишљење – мишљења која преовлађују у предшколском детињству и обележавају опажање, мишљење и машту детета – имају велику улогу и значај за његов интелектуални развој, јер омогућавају прелажење на сложеније, појмовне, логичке облике мишљења. Управо из тог разлога Каменов (2006а) итиче да, иако су на први поглед супротстављена, представно и логичко мишљење се међусобно потпомажу и имају њих постоји континуитет. Оно се успоставља систематизовањем представа које деца имају о околној стварности и указивањем на оно што је у њима суштинско, што одражава унутрашње везе и законитости које постоје међу предметима и појавама.

Са формирањем представа о основним, суштинским особинама и односима између предмета и појава, ствара се основа за развој појмовног или логичког мишљења, које се темељи на симболичким заменама, посебно на говору. Анализа и синтеза, које се врше захваљујући овом мишљењу, не односе се више на појединачне осете, већ и на њихова уопштења представљена речима. Дакле, почеци логичког мишљења карактеристичног за период адолесценције, јављају се већ у предшколском узрасту. Њега карактерише расуђивање у складу са логичким законима уз помоћ израђених појмова, чији су носиоци речи. Систематско усвајање знања у школи заправо се ослања на овакав тип мишљења (Каменов, 2006а).

Из свега претходо наведеног, произилази захтев да старијој предшколској деци, у оквиру васпитно-образовног рада, не треба обезбеђивати мноштво појединачних чулних утисака, него их упознавати и са општијим законитостима које се односе на једноставније међусобне везе и односе између појава у друштву. Међу различитим умним радњама, нарочито је значајна анализа опаженог, раздвајање битног од небитног, доношење судова и извлачење закључака.

За развијање логичког, појмовног мишљења од веома важног значаја је оспособљавање деце да делују на унутрашњем плану. Предшколско дете није у стању да буде дуже мирно и да размишља, јер оно што је

смислило тежи да нађе у спољашњем изразу у акцији. Мишљење најчешће и није активност за себе. Отуда се поставља његово учење да делује на унутрашњем, уместо на предметном плану. То значи да када дете одреди себи неки циљ треба да смисли разне варијанте како да то учини, а затим да изабере најпогоднију варијанту међу њима (на пример да дохвати лопту која је на дрвету).

Полазећи од описаних карактеристика дечјег логичког мишљења, појмови којима располажу предшколска деца често су непотпуни и засновани на небитним карактеристикама. Прве дечје дефиниције ствари, заправо се односе на оно што се може урадити са њима, на њихову функцију.

Описане особине мишљења предшколске деце указују да је оно прелогично. Према Ивићу (1964) најизразитије одлике дечје логике су:

– Неосетљивост за противречности – најбољи је доказ да је дечје мишљење алогично. Испитивањима деце установљено је да она често о једној ставри дају исказе који су у противречности; ако му се на то скрене пажња, понекада неће схватити шта се од њега тражи и неће покушати да изглади настале противречности (нпр. дете ће рећи да су облаци живи зато што се крећу, али да ауто није жив, мада дете врло добро зна да се и он креће). Најчешћи узроци противречности код деце јесу: заборав, истовремено постојање зрелијих и примитивнијих схватања, неодређеност појмова, везаност за податке које даје опажање (Ивић, 1964: 28-30).

– Синкретизам – синкретична веза настаје на основу тога што су две појаве биле истовремено присутне. Пошто је истовремено једно мерило, овде заиста све може бити повезано са свачим. Тако настају многобројна дечја чудна схватања: облак је настао од дима из димњака, ветар настаје услед треперења лишћа на дрвећу и слично (Ивић, 1964: 30).

– Одсуство релационог мишљења – запажена је појава да деца имају знатних тешкоћа при схватању релационих судова и извођењу релационих закључака. Дете доста касно научи да разликује десно и лево (у почетку дете и не схвата да је десна рука десна само у односу на леву, већ је за њега „десна“ име руке); даље, деца науче најпре да на свом телу разликују те односе (око шесте године), па тек доста касније на другој особи. Такве тешкоће срећу се и при схватању родбинских односа, где дете може бити син једне особе, али унук друге, нећак треће, а за схватање тих односа нужно је стављање на гледиште другог (Ивић, 1964: 32-34).

Дакле, при расправљају о дечјој логици делују два најопштија деформишућа фактора дечјег мишљења: субјективност и везаност за пој-

мовно, оно што даје опажај. Услед комбинованог дејства ова два фактора настају све специфичности дечје логике. (Ивић, 1964: 36).

4. Прва два стадијума развоја мишљења према Пијажеовој теорији

За Жан Пијажеа (Jean Piaget) развој представља прелаз са једних психичких форми ка другим. У процесу развоја дечјег мишљења који представља целовит ток, долази до прелаза од сензомоторног интелекта ка преоперативном интелекту, а затим ка конкретним и формалним операцијама. У периоду конкретних операција код детета се развија способност за логичко мишљење усмерено на конкретне проблеме, а током формалних операција дечје сазнајне структуре достижу највиши степен развоја и дете постаје способно да примењује логику на све врсте проблема. Према Пијажеу свако дете мора прећи све етапе сазнајног развоја истим редоследом, без прескакања етапа. Међутим, степени интелигенције код деце која се налазе на појединим етапама нису идентични захваљујући наследним и искуственим факторима. Нека деца пролазе извесне фазе брже, а нека спорије. Он се посебно задржао на објашњавању једне од битних тачака процеса развоја – на механизму интериоризације практичних радњи и њиховој трансформацији у реверзибилне интелектуалне операције. Он истиче да помоћу разноврсних манипулација са објектима дете стиче искуство – физичко (извлачење сазнањаја из самих предмета апстраховањем) и логичко-математичко (сазнање није извучено из предмета, већ из акције која се врши на предметима, објектима (Грандић, 2001: 83-87).

Дакле, Пијажеова теорија потпуније него иједна друга описује које је све релације човек у стању да схвати и како се способности тог схватања развијају у току индивидуалног развоја. Он указује на то кроз које све фазе пролази дечји ум док на крају не усвоји све појмове и категорије одраслог интелектуалног човека. Његова теорија постулира постојање четири главна периода у развоју.

4.1. Сензо-моторни период (сензомоторно мишљење)

Овај период траје од рођења до појаве говора. Обележен је оним што називамо сензо-моторна интелигенција. Из ове врсте интелигенције произилази извештан број достигнућа, као што су организација просторних односа, организација објеката и појам њихове постојаности, организовање узрочних односа (Пијаже, Инхелдер, 1988: 121).

Према Грандићу (2001) током овог периода симболичка активност је минимална, дете иницијално реагује на сваки објекат на основу његовог симболичког значења, понашање је превасходно моторно.

4.2. Период преоперационог мишљења – интуитивно мишљење

Овај период настаје крајем друге године и почиње симболичком или семиотичком функцијом. Дете је тада у стању да, захваљујући симболичкој функцији, користи репрезентације у мишљењу. Ипак, у овом стадијуму, дете не може да обавља операције на начин на који Пијаже дефинише операције. Оне, по његовом мишљењу представљају интериоризоване акције, које су реверзибилне, тј. акције које могу да се извршавају супротним правцима. Операције се координирају у целовите структуре, а те структуре доводе до осећаја унутрашње нужности (Пијаже, Инхелдер, 1988: 122).

Овај период одговара традиционалном предшколском узрасту (од друге до седме године). Карактерише га развој језика и појмова. Осим проширења речничког фонда, дете у том периоду учи и развија схватање језичких схема, посебно граматичких правила, најпре у облику општих структура реченица. У исто време развија се употреба прошлог, садашњег и будућег времена што јасно указује на могућност апстраховања простора и времена. У овај период спада и развој дечјег стваралаштва у језику и у другим видовима испољавања (игра, цртање), (Грандић, 2001: 103).

Ради објашњења ове врсте мишљења Пијаже наводи следећи пример: дете ће тек око 4-5. године знати да покаже своју „десну“ и своју „леву“ руку, иако их можда разликује већ од стадијума акције. Али, иако зна да примени ове појмове на своје тело, требаће му још две или три године да схвати да је дрво виђено, при одласку, на десној страни пута, а при повратку, са леве стране пута или да се десна рука особе која седи наспрам детета налази наспрам његове леве руке (Брковић, 2000).

Имајући у виду све наведене карактеристике и описане специфичности, могли бисмо да закључимо да су основне карактеристике и одлике мишљења на преоперационом стадијуму следеће:

- Егоцентризам – за разлику од егоцентризма на сензомоторном периоду који означава неразликовање себе од спољашњег света, на преоперационом нивоу је присутан егоцентризам на репрезентационом нивоу. Дакле, дете када говори само тврди, а ништа не образлаже. Он сматра да сви мислимо исто што и он, да сви виде ствари на начин на који их он види, стога не осећа потребу да своја мишљења и образлаже. За њега,

његово мишљење о некој појави није само једно од могућих мишљења, оно верује да је управо то једиан истина;

- Предкаузалитет;

- Прелогизам – односи се на начин долажење до сазнања који је својствен деци на овом стадијуму развоја. Одлике које чине прелогизам јесу: трансдуктивно закључивање – дете не иде ни од посебног ка општем, ни од општег ка посебном, него од појединачног ка појединачном; синкретизам – тенденција да се неповезани догађаји групишу у једну веома збркану целину, односно тенденција да се све повезује са свачим; јукстапозиција – тенденција да ставља једно поред другог два догађаја, а да не спецификује однос који постоји међу њима; неосетљивост на противречности; одсуство релационог мишљења – релациони судови дефинишу неку одлику објекта у односу на други објекат. На пример, деца јако тешко изводе следећи закључак: Никола је већи од Луке, Никола је мањи од Аце. Који је највећи, који средњи, а који најмањи?;

- Центрација – пажња детета је везана (центрирана) за само један, појмовно најупадљивији аспект ситуације коју посматра, тако да није у стању да узме у обзир друге аспекте те ситуације који су битни да би је правилно схватио;

- Конкретност (Пијаже, Инхелдер, 1988).

Закључна разматрања

Сваки узраст карактеришу специфичне форме мишљења и сазнавања, које се, када је у питању предшколско дете, разликују од мишљења и сазнавања одраслог човека. Отуда и васпитно-образовни рад, који се са њиме обавља, има особености које се огледају у уважавању специфичности, али и поступцима. То је посебно значајно када је у питању припрема за полазак у школу, за систематско учење, у којем је успех условљен развијеношћу логичког мишљења, које се надовезује на опажајно-представно мишљење (Каменов, 2006.). Хрњица (1994) истиче да значај мишљења посебно долази до изражаја када решење проблема који је за јединку важан, није садржан у ранијем искуству, а дете не може до њега доћи непосредним опажањем.

Пред полазак у школу дете треба да је донекле оспособљено за све видове мисаоне активности које карактеришу људску врсту, с тим што се раније формирани облици мишљења усавршавају, а они каснији тек зачињу. Овај зачетак је веома важан, с обзиром на то да ће се на њему заснивати тип учења какав карактерише школско учење. Њега, ипак, не треба супротстављати осталим облицима мишљења, јер сваки од њих има сво-

ју вредност и своје место у животу човека. Управо је тај период пред полазак у школу критични период за развијање сложенијег, појмовног облика мишљења (Каменов, 2006а).

На самом крају, можемо да се сложимо са констатацијом Јовичића (1974) да у развоју дечјег мишљења можемо разликовати ступњеве, односно менталне структуре који се смењују и који одговарају тачно одређеним и доста уско обележеним узрастним границама. При томе се нарочито истичу две велике прекретнице – око 7-8. године и 11-12. године. Мишљење деце битно се разликује од мишљења одраслог. Дакле, дечје мишљење је прекаузално, реалистичко и прелогичко.

ЛИТЕРАТУРА

- Брковић, А. (2000). *Развојна психологија*. Чачак: Регионални центар за професионални развој запослених у образовању.
- Грандић, Р. (2001). *Теорије интелектуалног васпитања*. Нови Сад: Савез педагошких друштава Војводине.
- Ивић, И. (1964). *Дечје мишљење*. Београд: Издавачко предузеће „Рад“.
- Јовичић, М. (1974). *Развитак схватања каузалних односа код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Каменов, Е. (2006а). *Васпитно-образовни рад у припремној групи дечјег вртића: теорија и пракса*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2006б). *Опита методика: васпитно-образовни рад у дечјем вртићу*. Нови Сад: Драгон.
- Каменов, Е. (2008а). *Образовање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Каменов, Е. (2008б). *Васпитање предшколске деце*. Београд: Завод за уџбенике.
- Подђаков, Н. (1992). *Практично мишљење код деце*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Пијаже, Ж. , Инхелдер, Б. (1988). *Интелектуални развој детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Рот, Н. (2004). *Опита психологија*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Хрњица, С. (1994). *Опита психологија са психологијом личности*, Београд: Уводна предавања.

Ana Mitrovic

BASIC FEATURES OF PRESCHOOL AGE CHILDREN'S THINKING

Summary

Children's thinking is developed through a variety of activities: talking to people, their perceptions, learning and various games. During the game, the substitution of one item for another takes place for the first time and this is symbolic function. These substitutions are the basis for all other forms of substitution, such as the substitution of real objects for other objects or their representation by drawings and finally, by signs. Characteristic of the development of children's thinking is that a child increasingly uses various means in order to solve the task. The importance of knowing the specifics of the development of children's thinking and its main characteristics are manifested through many different aspects. The first one consists of understanding the difficulties and efforts of the child in his cognitive development, in order to help him/ her to overcome and surmount the difficulties in easier way. Secondly, by knowing the nature and laws of the development of children's cognition, adults understand a child better and meet his/ her essential needs in a more adequate way. By recognizing the importance of knowing the development of children's thinking, the paper will present basic features of preschool children's thinking and this knowledge is necessary for complete process of intellectual development.

Key words: experience, observation, practical-perceptual thinking, perceptual-representative thinking, logical (conceptual) thinking, sensomotoric thinking, intuitive thinking.

ИСТРАЖИВАЊА

О НАРОДНОЈ ИГРИ КАКВОМ ЈЕ ЗНАМО ИЗ УСМЕНИХ (У ЈЕДНОМ ТРЕНУТКУ ЗАПИСАНИХ) СРПСКИХ НАРОДНИХ ПОЕТСКИХ ФОРМИ

САЖЕТАК: Проучавање народне игре свеобухватан је истраживачки захват који, да би дао најбоље резултате, мора укључивати како истраживање актуелног стања дате традиције на терену, тако и интерпретацију претходно наслојених трагова исказа и обичаја ранијих генерација. У покушају дешифровања слојева даље историје и њиховог учешћа у креирању укупног корпуса етнокоролошког знања о игри, од велике помоћи су и усмене (у једном тренутку записане) поетске форме. Овај рад прати термилошку, контекстуалну и семантичку појавност појма народне игре кроз анализу већег броја усмених српских народних поетских форми у којима се традиционална игра појављује као важан траг – сведочанство о некадашњем обредном и необредном играчком животу у традиционалној пракси српског народа на ширим јужнословенским просторима, истовремено скрећући пажњу на специфичности дате грађе у контексту могућности њеног проучавања и коришћења у истраживачке сврхе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: усмено народно поетско стваралаштво као извор података, народна игра.

Мапирање улоге, места и појавности народне игре кроз историју традиције често представља сложен и захтеван захват. С обзиром на то да се народна игра традиционално преносила практично – покретом и учењем путем гледања, опонашања и, напослетку, интернализовања играчког обрасца као специфичног играчко-перформансног наслеђа, те да у народној пракси запис игре као такав није био уобичајен,¹ модификација и промена традиционалне народне играчке праксе врло се тешко током истраживања могу сагледати као *процес*,² а ситуација постаје још ком-

* ddstojanovic@yahoo.com

¹ Записивање народних игара званично и институционално уводе тек истраживачи и истраживачице из области етнокорологије.

² У том смислу истраживач/ истраживачица може извести само поновљена истраживања на датом терену и накнадну компарацију резултата. Сам конкретан *процес* и *момент* промене, дакле, у принципу остају (или могу остати) неидентификовани, неухваћени, супституирани конструкцијом имагинације процеса коју истраживач/истраживачица накнадно изво-

пликованија када се проучавање односи на корпус игара старијих од стотинак година.³ У том светлу огромну важност задобија усмено народно наслеђе које је у једном тренутку у прошлости записано и које у том смислу узима улогу извора података старијих од сећања казивача – савременика истраживача.

Тематика којом се овај рад бави је, као што из наслова следи, истраживање и представљање народне игре у светлу у коме се она указује у српској усменој (у једном тренутку записаној) народној поетској речи. Свакако да је овде заправо реч о контекстуалној и терминолошкој појавности појма игре и играња у народним епским и лирским песмама. Термин „усмена народна књижевност“ који се иначе често користи у збиркама и стручним студијама свесно је избегнут, будући да материјал који је разматран као грађа за потребе овог рада подразумева текстове који изворно нису били створени као готово – коначно уметничко/ књижевно дело, односно као фиксна форма,⁴ нити су били намењени записивању, у вези са чим се свакако могу покренути многи проблеми терминолошке и класификацијске природе (Љубинковић, 2001).

У конкретном примеру народне поетске традиције песме означене као *епске* се, на пример, најчешће указују као историјско-митолошки наратив намењен преносу и одржавању историјских, идеолошких, политичких и других порука кроз генерације или пак осликавању и својеврсном фиксирању савремених догађаја у свести народа при чему је народни стваралац – уобичајено гуслар – уједно и активан коментатор и текстуални конструктор датог догађаја у моменту извођења – гуслања (Пољак, 1985; Големовић, 2008). Са друге стране, песме означене као *лирске* најчешће су заправо текстови који се у реалним – живљеним си-

ди из празних поља између два истраживачка записа/ резултата.

³ Наиме, испитивање најстаријих казивача/ казивачица на терену може осветлити сећања до две генерације уназад; свако старије наслеђе указује се као траг и тек се наслућује кроз слојеве сећања везане за ближу, живљену историју казивача/ казивачице и његових/ њених блиских предака.

⁴ Напротив – народна поетска традиција најчешће подразумева могућност варијације у оквирима постојећих норми, при чему се варијација може појавити на нивоу индивидуалног извођења (чак и појединац који два пута за редом отпева народну песму често је други пут отпева на начин који подразумева текстуалну или мелодијску варијацију), као и на нивоу регионалне, родне, класне, етничке или друге разлике (Михајловић, 1985). Варијација у том смислу представља симптом и маркер дате разлике. Ову појаву примећује и Вук Стефановић Караџић, те у збиркама *Српске народне пјесме I – IV* наводи низ песама са насловном ознаком *Опет то, мало другачије; Исто то, али мало другачије* и слично, што недвосмислено указује на појаву варијантности усмених народних поетских форми (Караџић, 1953; 1969; 1972а; 1972б; Бодирога, 1987).

туацијама на терену/ у пракси срећу као стихови који пропраћају важне моменте животног и годишњег циклуса обичаја, те се они тако, будући у збиркама народних песама сведени на писану (привидно фиксну!) форму суштински појављују као истргнути из реално употребног синкретичног контекста, што свакако поново отежава истраживање традиције као процеса, али са друге стране омогућује „хватање“ традиционалне праксе у једној својој фази појавности, чинећи запис важним документом у процесу истраживања.

Историја записиваштва народне усмене поетике балканских простора започиње у XV веку. Узроци интересовања за народне усмене поетске форме, односно народне песме, били су разнолики – од радозналости, преко правца фокусирања периода романтизма у уметности и књижевности на „повратак природе и коренима“ (што је подразумевало и повратак интересовања за народ у својој руралној социјалној појавности, а тиме и за народне песме), до потребе за јачањем колективне и националне свести, нарочито у ситуацијама нестабилних политичких прилика. У новије време, нарочито од средине XX века, али и раније, народне песме се снимају и бележе и за потребе научних истраживања.

За потребе овог рада разматран је узорак од око 1000 песама у које се могу убројати бугарштице, песме које је сакупио Вук Стефановић Караџић и песме из часописа *Вила* (Килибарда, 1979; Караџић, 1953; 1969; 1972а; 1972б; Матицки, 1985а).

Бугарштице су песме дугог стиха (структура стиха је обично XV [7, 8], XVI [8, 8] или XVIII [9, 8] са припевом или без њега; ако постоји припев, он садржи четири до седам слогова) које се певају уз инструменталну пратњу, каткад и у колу (Милошевић-Ђорђевић, 2003).⁵ Етимологија речи *бугарштица* (срећу се и називи *бугарштина*, *бугаркиња*) вероватно потиче од речи *бугарити* – запевати, нарицати, цвилети (Маретић, 1966: 32). Први познати запис песме која је накнадно идентификована као бугарштица од стране Мирослава Пантића начинио је Руђеро де Паџијенца (*Ruggero de Pacienza*) чувши је од словенске колоније у Италији 1497; ова песма уврштена је од стране записивача у италијански спев *Балзино* (*Lo Balzino*), (Маретић, 1966: 32). Надаље, у немачком путопису из 1531. године словеначки путописац Курипешкић помиње да „народ по Хрватској и Босни има много песама о некаквим јунацима“ (Маретић, 1966: 28), што се може односити управо на бугарштице. Петар Хекторовић 1555. године на Хвару записује спев *Рибање и рибарско приго-*

⁵ О каквом је колу реч и да ли је било инструменталне пратње нема података.

варање, где су од 6 песама записаних уз назнаку „сарбским начином“ записане и две бугарштице (Маретић, 1966).⁶ Након тога, бугарштице се појављују још и у записима Валтазара Богишића (*Пјесме из старијих, највише приморских записа*) из 1878. године (Богишић, 2003).

Што се песама десетерачког стиха тиче, иако су бележене и пре записивачког рада Вука Караџића,⁷ Караџић је сигурно тај који је оставио највише записа народних усмених форми у датом моменту XIX века, а покушао је и да систематизује и класификује српске народне усмене форме и учинио је то креирајући пре свега идеју дуалне разлике између „мушких“, „јуначких“, односно „епских“ песама, и „женских“, односно „лирских“ песама.⁸ Такође, Вук Караџић именује и категорију „пјесма на међи“, односно песама које су испеване у епском стилу, али садрже и многе лирске елементе⁹ – ту би припадале баладе и романсе. Караџић прави и подсистематизацију већих категорија, и то на следећи начин:

епске песме дели у категорије:

1. *пјесме јуначке од најстаријих времена до пропасти царства и господства српскога* (где би припадале песме неисторијског и преткозовског циклуса);

2. *пјесме јуначке средњијех времена* (песме косовског и покосовског циклуса, песме о Краљевићу Марку, хајдучки и ускочки циклус);

3. *пјесме јуначке новијих времена о војевању за слободу* (песме које говоре о ослобођењу Срба и Црногораца од Турака),

⁶ Хекторовић чак наводи и имена казивача – Паскоје Дебељ и Никола Зет.

⁷ Андрија Качић-Миошић, *Разговор угодни народа словинског*, 1756 – казивач је био старац Милован, гуслар (Љубинковић, 1989).

⁸ Интересантно је да ова подела није начињена према томе да ли мушкарци или жене изводе дату категорију песама (напротив – конкретно „женске“ песме врло често изводе и мушкарци, а „мушке“ песме могу изводити и жене, иако је то нешто ређа појава). Подела је пре начињена према специфичном дискурзивитету датих песама где „мушке“ песме мапирају специфичну позицију имагинарног мушког приповедача и њему блиских тема (бој, битка, ратничко друговање и слично), док у „женске“ песме спадају већином обредне традиционалне песме годишњег и животног циклуса које се тематски баве питањима породице, берићета, плодности али и необредне песме које тематизују различита осећања – емоције (радост, стрепња, љубав) које су у патријархалном друштву, какво је било и традиционално српско друштво, приписиване (и дозвољаване!) женама. Више о овој интерпретацији погледати у Љубинковић, 2003. и Стојановић, 2009.

⁹ Управо овде се може видети проблем немогућности чврстог раздвајања „епског“ и „лирског“ елемента у традиционалној народној поетској пракси.

док лирске песме¹⁰ дели на двадесет поткатегорија од којих су за ову прилику важне оне у којима се игра појављује било као симболички означитељ, било у правом смислу те речи:

1. *пјесме сватовске;*

2. *пјесме краљичке;*

3. *пјесме додолске;*

4. *пјесме које се пјевају уз часни пост* (овде су значајни текстови који се могу препознати као део обреда лазарица, које, међутим, Вук Караџић није тако именовано, нити издвојио као засебну поткатегорију);

5. *пјесме које се у Будви пјевају на Спасовдан;*

6. *пјесме особито митологичке;*

7. *пјесме жетелачке;*

8. *пјесме играчке;*

9. *љубавне и друге различне женске пјесме;*

10. *пјесме бачванске нашега времена.*

Записивачки рад Вука Стефановића Караџића наставио је Стојан Новаковић, покренувши часопис *Вила* 1865. године (Матицки, 1985а). Улога часописа била је да одржи континуитет записиваштва народних поетских творевина са простора на којима је живео српски народ. Часопис *Вила* је покренут у оквиру организације под именом *Уједињена омладина српска* која је деловала на простору Београд–Пешта–Беч крајем XIX века. У часопису *Вила* се од XV броја појављује стална рубрика „Народне песме“, уз позив читаоцима да преузму на себе улогу записивача, те да редакцији часописа шаљу песме које до тада нису бележене и штампане. У оквиру ових песама (које су подлегале оштрој селекцији – приоритетан захтев је био да те песме буду начињене од стране „анонимног аутора“, односно, да буду „народне“¹¹), нашло се и доста песама које помињу игру, те су и оне уврштене у овде анализирани материјал. Оно што наводи на размишљање и покреће низ питања је податак да је „уредник вршио преправке тамо где је мислио да треба“ (Матицки, 1985а: 17), што и даље не даје конкретан податак, али наводи на постојање могућности да

¹⁰ Вук Караџић је сматрао да су „женске пјесме“ старије од јуначких, будући да јуначких песама из периода пре Косовске битке у Вуково време (крај XVIII – почетак XIX века) готово да и нема, што Вук Караџић објашњава чињеницом да је Косовска битка оставила толико јак утицај на Србе, „да се све оно од раније престало певати“ (Караџић, 1953, предговор: XXXI).

¹¹ „Под називом *народне песме* разуме се песма која је имање читавог народа и којој се не зна ни певац ни постање, по томе, што се од сваке поједине народне личности као *своја* осећа исто онако као и језик. Чим песма има свога певача који песму за своје име веже, и кад се песма чита као састав *појединога*, она није народна“ (Матицки, 1985: 18).

су се неке „преправке“ могле односити и на текст који укључује помињање игре, што отвара питање веродостојности штампане верзије у односу на оригинални запис песама, односно утицаја редактора на коначан изглед и садржај штампане песме.

Изузетно занимљив податак је то да у анализираном узорку песама, у готово свакој већој категорији/ циклусу усмених поетских форми, проценат песама у којима се појам игре јавља било на нивоу симболичке појавности или као игра у правом смислу те речи износи константних 10-15 %. Занимљив је, такође, податак да се у категорији песама које је Вук Стефановић Караџић сврстао у „епске“ песме (нарочито оне у којима се опева нечија женидба!) уместо игре много чешће јавља појам *песме и певања* – као што је то, на пример, случај у стиховима:

„који има коња од мејдана,
поиграва пољем широкијем,
ко имаде грло поуздано,
попијева пјесме од јунака“ (Караџић, 1972а: 316).

Тakoђе, чешће од игре и играња појављује се и помен свирања, као у готово типским – шаблонским стиховима:

„па удара у ситну тамбуру,
уз тамбуру танко попијева“ (Караџић, 1969: 24).

Помен о игри, и уколико га има, обично остаје на нивоу дескриптивне или симболичке слике.

Појам игре се, дакле, у народној усменој поезици може јавити:

1. *као симболни појам* (означитељ на иконичком, индексном или симболичком нивоу), где се јавља у виду:

- коло као група људи у игри;
- коло као симбол весеља (кога понекад у песми нема, па се у том смислу појављују стихови:

„што не игра коло пред дворима“, или,
„мало село, што си невесело,
што у теби коло не игра?“), или, пак, као симбол огромног свадбеног весеља, јављају се примери текста попут:

„а пред двором три кола играју.“

- коло као симбол окруживања (што се огледа у стиховима као што су:

„бјежи Марко, а ћера га краљу,
док су трипут коло саставили
око бјеле Самодрже цркве“), (Караџић, 1969: 125),

а јављају се и примери који директно не означавају игру, али сама терминологија је сродна са играчком терминологијом:

- *играти, поиграти коња* = јахати, појахати коња
- *коло црквено* (назива се и Богородичино коло) = кружни простор на средишњем делу унутрашњости цркве;
- често се коло и игра помињу и у својству описивања девојачког (у једном примеру и момачког!) живота, а у контексту ситуације да након склапања брака девојка (у наведеном усамљеном примеру и момак) више не може да игра, те тако *коло* постаје и *симбол девојачког/момачког живота*.

(Пример:

„од како сам ја за Ђуру дошла,

жељна сам се кола наиграти

и у колу пјесме напјевати“), (Матицки, 1985а: 160).

2. као игра у правом смислу те речи

У вези са анализираним песмама које у себи садрже игру у правом смислу те речи, посебно је интересантна чињеница да су мотиви који се, поред игре, појављују у овим песмама и који су уједно и носећи мотиви фабуле поменутих песама управо мотиви који су најчешћи и у усменом народном стваралаштву других народа и култура (Бован, 1987). Тако се мотив змије младожење (у коме се игра помиње у својству надметања и орске забавне игре) јавља и у индијској култури (Маретић, 1966: 264-265), мотив песме *Јован и дивски старјешина* (Маретић, 1966: 279) у којој налазимо елементе надметања и забавних игара (игара са прела и посела) познат је и из руских народних приповедака, док је мотив песме *Наход Момир* у којој постоји помињање орских забавних игара познат и као прича у збирци *1001 ноћ* под насловом *Приповетка од десет везира* (Маретић, 1966: 283). Мотиви надметања иначе су познати и распрострањени и у старогерманској епизици, и то чак и у истом контекстуалном наративу као и у српској (сватови иду по девојку, а да би је заиста одвели својој кући морају да извршавају све теже и теже задатке, или да се неколико момака међусобно надмећу за девојку), (Маретић, 1966: 261).

Када се говори о појавности именована или описа игре у правом смислу те речи у оквиру српских народних усмених поетских форми, можда је најпрегледније изложити податке ослањајући се на неку од већ постојећих подела народних игара на групе и подгрупе. Будући да највише одговара новијим стандардима појавности игре у српској традицији, за потребе овог рада биће примењена подела Оливере Васић (Васић,

2005).¹² Од користи ће такође бити и термини којима је Тихомир Ђорђевић означио различите врсте игара у традицији српског народа (Ђорђевић, 1907).

У разматрању односа врсте игара, врсте народне усмене поетске форме, времена када су одређене песме у којима се игра помиње записане и тематике која у случајевима када песма говори о неком историјском догађају донекле може открити у ком периоду историје је та песма могла настати¹³ и ком, према томе, циклусу и групи песама припада, испоставља се да у случајевима најстаријих усмених поетских форми (бугарштица) и у случајевима тзв „лирских“, „женских“ песама предњачи помињање орске игре, и то нарочито орске игре забавног карактера, мада нимало нису ретке ни орске обредне игре. Нешто је мање игара надметања (овде су она везана већином за надметања митолошких бића, што може бити како стилска фигура – персонификација, тако и евентуални траг неког обреда) и игара са прела и посела, док се дечије игре могу пронаћи само у већ поменутих *лирским* песмама које је сакупио Вук Стефановић Караџић (Караџић, 1953). У истој књизи Вука Караџића могу се у подгрупи *Љубавне и друге различне женске песме* препознати и игре које се данас налазе у дечијем репертоару игара; да ли су дате игре у моменту записивања песама и даље биле обредне или су већ у том тренутку, у већ реализованом процесу десакрализације прешле у забавни орски репертоар из кога ће потом прећи и у дечији играчки репертоар (Васић, 2004) – тешко је рећи.

Прелазећи на десетерачку епiku и анализирајући песме од најстаријих (*нјесме јуначке најстаријих времена до пропасти царства и господства српскога*) до најновијих по времену настанка (*нјесме јуначке*

¹² Оливера Васић је укупну суму традиционалних игара са простора Србије поделила на:

- 1) *орске игре*
 - а) *обредне игре*
 - б) *забавне игре*

2) *надметања* (категорија која одговара категорији *витешких игара* код Тихомира Ђорђевића [Ђорђевић, 1907])

3) *игре на прелима и поселима* (категорија која одговара категорији *забавних игара* код Тихомира Ђорђевића [Ђорђевић, 1907])

4) *игре за добит* (које се практично и не помињу у народним усменим, у једном тренутку записаним поетским текстовима, те у овом раду неће бити детаљније разматране)

5) *дечије игре*.

¹³ Мада није искључена и чињеница да је нека песма, ма ком циклусу припадала, могла настати и тек пре пар векова или чак у скорије време. Оно што је свакако сигурно у овим случајевима јесте да дата песма није могла настати пре историјског догађаја опеваног у песми.

новијих времена о војевању за слободу), налазимо све мање и мање помињања орских игара (нарочито обредних), а све више игара типа надметања, односно витешких игара. Процент помињања игара на прелима и поселима остаје мали, али константан. Нарочито изненађују песме новијих времена о војевању за слободу, где се, од 62 песме, само у једној у траговима помиње орска игра као „коло ђевојаках под кулом“ које дочекују младожењу приликом повратка са невестом, по чему се може судити да је у питању обредна игра, али ближих података ни у ком случају нема.

Због чега се овако мења однос заступљености врсте игара у складу са променом тематике, тешко је рећи. Изгледа да, уколико песма више говори о ратним и војним збивањима, утолико се и игра мање помиње; а под условом да народну усмену поетику прихватимо као реални одраз времена у коме се певала у тренутку када је записана,¹⁴ чини се сасвим логичним објашњење да у времену војевања орске игре вероватно губе на значају, док игре надметања, односно витешке игре доживљавају експанзију. Једноставно речено, са променама животних прилика, мења се и фокус етике и естетике, те тако нове вредности пропагиране у ратним временима (као што су нпр. јунаштво и спретност) добијају предност у односу на раније вредности проистекле из неких прошлих ситуација и времена, те се то, логично, одражава и на народно поимање игре, односно прилика у којима се и начина на који се може играти. Узимајући у обзир изнесену тезу, текстови народне усмене поетике тако постају својеврсни сведоци историје – носиоци трагова прошлих времена.

1. Појава обредних орских игара годишњег и животног циклуса обичаја у усменој народној поетској традицији

1.1. Годишњи циклус обичаја

Као што је раније и напоменуто, традиционалне песме које је Вук Стефановић Караџић означио као „женске“ заправо су песме које су се јављале као пратња обредима и обредним играма. Обредне орске игре се могу, ради лакше оријентације, а и ради раздвајања њихове генералне функције и места у народној традицијској пракси разврстати у *обредне игре годишњег циклуса обичаја* и *обредне игре животног циклуса обичаја*. Вук Караџић је песме које би спадале у групу песама везаних за обреде годишњег циклуса обичаја називао прилично одређеним именом

¹⁴ У вези са овим Вук Караџић каже (мислећи на садржину песама из IV књиге): „Ово је све истинска истина: а и у осталијем црногорскијем пјесмама више је историје него поезије“ (Караџић, 1972б: 83).

– кад просе с вучином, пјесме краљичке, пјесме које се пјевају уз часни пост (мисли на лазарице); пјесме додолске, пјесме које се у Будви пјевају на Спасовдан, пјесме жетелачке, иако се из назива песама наслућује да вероватно није имао у виду интензитет њихове обредности.¹⁵ Узрок томе може бити већ започета десакрализација обредних песама, као и дисконтинуитет контакта Вука Караџића са традиционалним животом у Србији у XIX веку изазван честим и дугим боравцима Вука Караџића у иностранству. Да ситуација буде још јаснија, треба напоменути то да је, у време када није лично био на терену у Србији, Караџић помоћ у записивачком послу тражио од месних учитеља и свештеника, који најчешће нису поштовали обреде који имају порекло у претхришћанској религији српског народа, а неретко су се и на све могуће начине трудили да овакве обреде искорене (Михајловић, 1987). Лако је, у том контексту, извести претпоставку да су неке песме – посебно оне које припадају поменутој претхришћанској традицији – остале незаписане или незабележене у њиховом обредном контексту.

У текстовима ових песама често се уопште не помиње игра, али из досадашњих података добијених истраживањем, а и из описа обреда које Вук Караџић даје у поговору *Српских народних пјесама* у књизи I који је насловио као *Белешке* може се тврдити да се уз ове обреде играло, те тако и ове песме подлежу анализи у овом раду. У *краљичким песмама*, на пример, када се припева младима, помиње се игра са прстеном где се играју момак и девојка¹⁶ (можда игра *прстена* у оквиру игара са прела и посела?), у песми *Момку каком који стоји крај кола* распознаје се опис краљица који је Вук Караџић оставио у поговору, а у припевању брату и сестри наилазимо на жеље да се брат ожени девојком – коловођом, што упућује на поштовање које је указивано коловођи, односно добром играчу или играчици. У *додолским* и *лазаричким песмама*, као и у песмама *кад просе са вучином* нема директног помињања игре у тексту, али се из већ поменутог описа у белешкама на крају књиге може рећи да се уз ове текстове и играло. Исти случај је и са жетелачком песмом *Кад се хватају сламке*.

Песме које су се у Будви певале на Спасовдан које Вука Караџић наводи изразито су митолошког садржаја, а за њих Караџић каже да су се

¹⁵ Наиме, у народу се ове песме и не доживљавају као „песме“ – певање у правом смислу те речи, већ дословно као вокални део синкретичне целине обреда, те се тако у конкретной народној терминологији срећу термини *лазарице* (а не лазаричке песме), *краљице* (а не краљичке песме), *вучари* (а не вучарске песме) и тако даље (Големовић, 1997).

¹⁶ Ово такође може бити и симболичка слика: девојка + момак + прстен = жеље за скори брак младих.

до пре двадесетак година (значи, реч је о крају XVIII века) заиста певале и да се уз њих и играло (према опису играли су млади, рано ујутру на брду Спас код Будве). У текстовима ових песама помињу се многа митолошка бића (виле, змајеви, соколови, коњи) која при томе често и играју, а веома је занимљив, и, рекло би се, значајан моменат одређење игре као жртве саме по себи у тексту једне од тих песама, што ове игре квалификује као потенцијално високо обредне у својој суштини.

Још један тип епских песама у којима се помиње орска обредна игра су поједине песме ускочког циклуса (*пјесме јуначке средњијех времена*; Карацић, 1972а), у којима се помиње да пред двором домаћина који слави славу игра коло девојака које у неким случајевима води домаћинова сестра, а у сваком примеру сестра се помиње као учесница у колу, уз обавезно одређење стила игре („каде игра канда паун шеће“; Карацић, 1972а: 172) или опис врлина које се код девојака цене („веома је стидна и прикладна“; Карацић, 1972а: 178). У свим овим песмама помиње се Горски Котар као одредница места дешавања радње, па се поставља теза да се вероватно у овим крајевима заиста играло на слави пред двором, односно кућом.¹⁷ У песмама оваквог типа стихови који помињу игру су готово исти, па можемо говорити само о варијантности идентичне слике прослављања крсне славе пред кућом:

„А Стојану крсно име бјеше,
крсно име лијеп Ђурђево данак:
слави Стојан своје крсно име,
пред кућом му дивно коло игра,
дивно коло тридест ђевојака,
у колу је сеја Стојанова,
веома је стидна и прикладна“ (Карацић, 1972а: 178).

Још је неколико песама које се могу, према садржају текста у коме се помиње и игра, квалификовати као обредне, а које је, пак, Вук С. Карацић уврстио у групу *љубавне и друге различне женске пјесме*. Њихови текстови, на први поглед, заиста делују као љубавни, међутим, постоје чиниоци који могу сугерисати то да је њихов смисао ипак обредни. У песмама *Радост изненада* и *Прање без воде и без сапуна* (такође у прилогу) помиње се коло девојака које игра ноћу (чак у другом случају и око огња у гори), што директно упућује на обредни карактер игре која се помиње у тексту песме. Осим тога, у песми *Радост изненада* необична је комби-

¹⁷ Друга могућност је да се у крају из којег је потицао казивач те песме играло пред кућом на дан славе.

нација мотива – девојка без рода са каменом и лалама под главом; све то управо може упућивати на хтонско боравиште дотичне девојке, што опет даје основу за разматрање обредности овакве симболике.

Пре завршетка анализе песама у којима се помиње обредна орска игра годишњег циклуса обичаја треба поменути и песме у којима се помиње игра митолошких бића – пре свега вила и коња који, у највећем броју случајева, представљају гласнике смрти или других несрећних догађаја. Карактеристични су стихови „играли се коњи врани“¹⁸ или „из кола му вила кликовала“.¹⁹ Када виле играју, оне то чине у гори, испод вишње, у трњу, грабљу, снеговима, што су све у веровањима српског народа нечиста места, која такође упућују на свет оностраног. Понекад се дешава да у песми младић отме вилу из кола, али то спада у домен песама у којима се помиње отмица девојака, о чему ће бити више говора у наредном делу рада који наставља преглед и анализу појавности и функције обредне орске традиционалне игре животног циклуса обичаја у усменим народним поетским формама.

1.2. Животни циклус обичаја

Животни циклус обичаја обухвата обичаје везане за рођење, свадбу и смрт. Песама које помињу игру приликом рођења детета, па чак ни које помињу само рођење детета, нема. Ова појава, односно одсуство помена ових типова игара у народној поетској традицији је вероватно аналогна генералном непостојању игара везаних за рођење детета у српској традиционалној пракси, што би говорило у прилог томе да народне усмене поетске форме прилично реалистично одсликавају живот и обичаје народа, а та чињеница пружа мотивацију да се, уз адекватну интерпретацију, народне усмене поетске форме користе као прилог проучавању народног живота.

Песама у којима се помиње свадба и игра на свадби има заиста много – може се чак рећи да су песме са оваквом тематиком и најбројније међу народним усменим поетским формама у којима се помиње игра (Павловић, 1986). Ове песме се јављају у свим већ поменутим изворима анализираним у циљу обраде ове тематике, али конкретно помињање игре у току свадбе нарочито је заступљено у збирци Вука Стефано-

¹⁸ И врана (црна) боја коња упућује на њихову онострану и хтонску природу, па се тако овакви коњи, као бића која долазе са онога света управо појављују у улози бића упућених у несреће које ће се тек догодити.

¹⁹ Ови стихови се као типски јављају у многим песмама овог типа, те зато прецизни библиографски подаци нису наведени.

вића Караџића *Српске народне пјесме*, и то посебно у књигама I и II (у питању су „лирске“, „женске“ песме и јуначке пјесме најстаријих времена; Караџић 1953; 1969). Орска игра се на свадби помиње подједнако и у обредном и у забавном контексту. На жалост, нигде нема података о евентуалном називу дате игре (она се увек именује као *коло*) или о играчком обрасцу. Ипак, постоје одређене информације о месту или времену, односно моменту извођења поменутог кола, а често се напомиње и ко такво коло изводи и у коју сврху. Што се обредне игре на свадби тиче, прилике за игру, онако како их је Вук Стефановић Караџић истакао у самим насловима песама у својој збирци (Караџић, 1953) су:

- на просидби,
- уочи свадбе,
- кад се скупљају сватови,
- кад се сватови спремају да полазе,
- кад из момачке куће по девојку пођу,
- око невестине скриње,
- око невестине куће (коловођа је, наравно, невеста),
- кад долазе сватови са девојком,
- невестама уз чашу,
- кад младу очекују у колу да дели дарове,
- кад девери воде невесту у коло,
- на гумну.

Као што се може видети, праћен је готово сваки тренутак пре-свадбених и свадбених обредних момената. Наравно, тешко је само из садржаја песама и помена игара у њима утврдити да ли су ове игре заиста обредне, али навођење тачног момента извођења у самом наслову песме упућује на обредни карактер игре која је, као и обред сам, управо стриктно везана искључиво за одређени тренутак у току свадбе.

Података о играчким обрасцима нема; у једној песми се, када свекрва – коловођа поведе коло испраћајући сватове при одласку по девојку (што је иначе чест мотив у овде анализираним народним песмама), наводи да она поведе *коло господско* (Караџић, 1969: 153), али из текста није јасно да ли се овде ради о одредници играчког обрасца тог кола, или пак само о стилу играња свекрве-коловође. Осим свекрве, из текстова се знаје да коло може повести и невеста, и то када се опрашта од родног дома, но ни о овом колу нема више података. Облик кола је готово сигурно полукруг (због толико честог наглашавања улоге коловође). Од ре-

квизита се јавља танка кошуља на танцу коју исплете свекрва,²⁰ а пратња игри су песме које „зачињу“ заове и свекрва уочи свадбе, као и песма два девера и два свата кад изводе невесту да дарује коло (очигледно је да је они песмом позивају, а нејасно је да ли се иста песма наставља и када сватови почну да играју). Играчи се увек држе за руке, а коло је мешовито (искључиво наизменични редослед девојка–момак–девојка итд). Народна терминологија која се запажа када су у питању обредне песме свадбеног циклуса је *коло игра, изви се танац*, свати дворе *обиграше, колом игра, колу пјесму каже...*

Када се говори о песмама у којима се помиње игра везана за свадбу, неизоставно је поменути толико чест мотив у народним поетским текстовима, а то је отмица девојке из кола (било да је таква девојка заиста људско биће или на превару одведена вила). О оваквом колу не постоје бројни подаци, али извесно је да је у питању било коло које су девојке могле играти на сред села, у гори, у пољу, на ливади и слично, одакле би одређену девојку на силу отео младић.

Још једна поткатогија игре споменута у народним песмама може ући у категорију орских обредних игара везаних за свадбу. У питању су игре које данас спадају у дечији репертоар, али чија је суштина поникла из свадбеног обредног контекста. Такви су текстови народних песама које је Вук Стефановић Караџић такође (као и многе друге песме овог типа) уврстио у категорију *пјесме играчке*. У питању су записи песама *Калопер Перо и вита Јела, Паун, Коло и Павле*, као и још неколико варијанти истог текста (уз који се и играло) са насловном ознаком *Опет то, али мало другачије*. Из ових текстова се да наслутити ранија функција оваквих песама, као и њихов некадашњи обредни карактер – у случају песме *Калопер Перо и вита Јела* то је просидба девојке, док се уз текстове песама *Паун и Коло и Павле* (који представља варијанту песме *Паун*) играло најпре у обредном контексту (при свођењу младенаца), а затим је игра десакрализацијом прешла у орски забавни репертоар на младинским вашарима и саборима, да би на крају доспела у репертоар игара који изводе деца.²¹ Вероватно је у време када је Вук Караџић записао овај текст игра била у фази орске забавне игре, о чему судимо на основу Караџићеве одлуке да је уврсти у групу *пјесама играчких*. Иначе, у току игре присутно је доста елемената опонашања (играч у центру кола све време

²⁰ О томе како изгледа кошуља на танцу и како се она употребљава као реквизит у току играња, на жалост, нема података.

²¹ О путањи игре пауна од обредне, преко забавне до дечије игре видети више у Васић, 2004.

опонаша пауна који ради оно што му се у песми која је пратња овој игри говори, а исти случај је и у игри уз песму *Коло и Павле*).

Текстови народних песама из којих се могу наслутити трагови игре у посмртном ритуалу постоје, и то такође у збиркама песама В. С. Карацића, у поменутиим књигама I и III (дакле, у групи лирских, „женских“ пјесама и у групи *пјесама јуначких средњијех времена*; Карацић 1953; 1972a). У оба случаја где се овакви примери јављају реч је о свадби која бива прекинута наглом смрћу једног од супружника, што бива пропраћено речима „наопако коло окренуше, наопако коло поведоше“.

Из до сада спроведених истраживања познато је да је игра у посмртном ритуалу код Срба постојала,²² те да је то била игра која се изводила у правцу кретања супротном од оног који је уобичајен у осталим играчким приликама, тако да се појава термина *коло наопако* сасвим логично надовезује на ово објашњење и упућује на то да је заиста реч о играма које припадају посмртним обичајима.

И у овој групи текстова који одају некадашњи обредни контекст посмртног ритуала постоје игре које се данас, на почетку XXI века налазе у дечијем играчком репертоару. Једну од њих Вук Карацић заиста и запажа као дечију (вероватно да су је и почетком XIX века када је запис настао већ изводила деца), те је назива *дјечина игра (у Сријему)*, а смешта је у групу *љубавних и других различних женских пјесама*. Опис игре Карацић даје уз навод текста песме, но о томе какав је обред који се из овог текста и описа евентуално може сагледати врло је тешко судити на основу доступних података, али вероватно је да је имао везе са посмртним ритуалом. Сахрањивање под дрветом (а не на гробљу) које се у песми помиње упућује на смрт некрштене душе или самоубице, а шта се песмом и игром жели постићи био би предмет засебног проучавања које би морало укључити и прикупљање већег броја песама овог типа.

Текст песме *Љиљановац* који је изашао у часопису *Вила* и није посебно класификован од стране редактора збирке поменутих песама Миодрага Матицког, већ је сврстан у *додатак* недвосмислено указује на игре посмртног ритуала које су намењене свим прецима. На то посебно упућује и заплитање и расплитање кола које се јавља управо у играма са капијом кола које се изводе у оквиру посмртног ритуала, а посвећене су свим прецима (Васић, 2004). Наиме, овде се играчи најпре провлачењем кроз „капију“ кола коју образују два играча/ играчице рукама подигнутим изнад својих глава заплићу, а потом, када се сви провуку, исто тако уна-

²² О играма посмртног ритуала видети више у Васић, 2004.

траг, отплићу, што је у вези са симболизацијом одласка покојника у оно-страно и повратка преживелих потомака у овој страни свет након одавања поште прецима (Васић, 2004).

Песма *Не проси ме, нећу за те* коју је В. С. Карацић сврстао у категорију *љубавне и друге различне женске пјесме* је текстуално, а вероватно и смисаоно сродан тексту песме *Љиљановац*, а према опису игре који се из текста да разазнати, игра се на сличан, ако не и на исти начин као и у примеру *Љиљановац*. Оно што у садржини овог текста збуњује је други део песме, у коме момак проси девојку, а она не жели да пође за њега. Да ли је овде дошло до некаквог сједињења две песме у једну целину (од којих је једна везана за посмртни а друга за просидбени ритуал), или је у питању нешто сасвим друго, потребно је подробније истражити. Тек, и ова песма са игром се данас налази у репертоару дечијих игара, што би значило да је, ма ком обреду да је некада припадала, прошла кроз процес десакрализације, управо као и друге песме и игре овога типа које данас живе у дечијем репертоару игара.

2. Забавне орске игре у текстовима песама усмене поетске традиције

Орске игре забавног типа јављају се, мање или више, у свим овом приликом анализираним поетским формама усменог народног стваралаштва. Мада ни број примера текстова народних песама у којима се помињу орске игре обредног типа није занемарљив, може се рећи да је помињање орске игре забавног типа најзаступљеније у народним поетским текстовима.

Прилике за игру које се у текстовима песама помињу, а које упућују и говоре о забавним орским играма су најчешће свадба (помиње се да се играло и недељу дана, што се исказује стиховима:

„Свадбу ’граше за неђељу дана,
свадбу ’граше, па је проиграше“)

и Ускршњи сабори (пример за то су стихови:

„Данас јесте светло Васкрсење,
девојке ме у коло зазивљу“; Карацић, 1969: 106).

Нарочита функција ових игара и кола (посебно у овом другом поменутом случају) била је гледање и упознавање младих који нису у браку и, самим тим, бирање будућих брачних партнера, о чему сведоче и многи текстови песама у којима се говори како је младић девојку спазио управо у колу (понекад се наводи и обрнут случај, где девојка запази младића у колу, током игре), или како ју је у колу „сагледао“.

Места која се помињу, а на којима се у овим приликама могло играти су разнолика: у селу, на сред села, на ливади, у пољу, доле, под механом, на бечкеречким равнинама, у гори.

Играчки обрасци ових игара (који се увек именују заједничким називом *коло*) су непознати, али се као коловође (што готово сигурно значи да је у питању био полукруг!) истичу у неким случајевима девојка, у неким момак или девојка стасала за удају,²³ али у сваком случају, када се у текстовима народних песама говори о коловођи, увек се може запазити однос пун поштовања.²⁴ Будући да је је коловођа могла/ о да буде само добра и спретна играчица/играч, очигледно је да је статус таквог играча у друштву био веома висок.

Пратња овим играма је најчешће песма коју редовно поведе девојка или момак.

О стилу играња нема података. Играчи се држе за руке, а коло је углавном мешовито (са распоредом играча девојка/ удата жена-момак/ ожењен мушкарац-девојка/ удата жена итд – статус играча/ играчица зависи од прилике и функције дате игре), али срећу се и примери где се у тексту говори о колу девојака или колу момака.

У тексту једне песме се помиње држање играча за појасеве у колу.

Терминологија која се среће у текстовима песама, а која именује појмове везане за забавне орске игре разнолика је – каже се да коловођа *колом заводи*, да треба да *махне колом*, *с колом узнихује*, *дваи и трии колом скаче*, затим се јављају и формулације као што су *коловођо*, *колом крени*, *комендирај*, за *коло* се каже и да је *уваћено* (када је формирано), а среће се и назив *оро* у истој функцији и смислу као и *коло*.

3. Игре надметања – витешке игре у народним песама

Надметање²⁵ или витешке игре²⁶ као вид игара који се такође помиње у текстовима српских народних песама о којима се овде говори веома је заступљен у *пјесмама јуначким од најстаријих времена до пропасти царства и господства српскога* и у *пјесмама јуначким средњијех времена* (Карацић, 1969; 1972а), мада их има и у збирци песама из часописа *Вила* (Матицки, 1985а) и у I књизи збирке Вука Карацића међу

²³ Овде се мисли на будуће невесте, које се као такве приказују момцима и њиховим мајкама док играју у колу, уједно маркирајући и озваничавајући свој статус девојке стасале за удају.

²⁴ У прилог томе чест је у текстовима песама стих „Коловођо, дико наша“.

²⁵ Према терминологији предложеној у подели игара Оливере Васић.

²⁶ Према терминологији предложеној у подели игара Тихомира Ђорђевића.

лирским, односно тзв. *женским пјесмама* (Караџић, 1953). Врло често се елементи надметања појављују у комбинацији са прерушавањем девојке у војника – ратника, која се потом такмичи са момцима у разним витешким дисциплинама и побеђује их. Пратећи ток песме сазнајемо и наведене разлоге преузимања мушке родне улоге од стране девојке: наиме, девојка или замењује свог остарелог оца који нема синова који би, традиционално, уместо њега изашли на двобој или, у другом случају, она „разгони 100 Татара и 200 Арапина“ који су дошли да је одведу (Караџић, 1953: 25). Међу текстовима постоји још примера где се девојка прерушава у момка – јунака, али даљи ток фабуле песме не мора бити везан за игре надметања (Вучинић, 1987; Павловић, 1986). Понекад се и у самом наслову песме види мотив надметања – *девојка се надмеће с момчетом* (Караџић, 1953: 25), *девојка хоће момке да надигра* (Караџић, 1953: 35) и слично.

У случају надметања митолошких бића најчешћи показатељ надметања је стих: „Муња грома надиграла,

мила сеја до два брата,
а невјеста два ђевера“,

чиме се не сазнаје више информација о самој природи и сврси надметања; чак изложени на овај начин, наведени стихови који се налазе најчешће на крају текста песме делују више као стилска фигура или чак, дескриптивни елемент (чиме се никако не искључује евентуално обредно порекло ових стихова!). Вук Караџић је ове песме сврстао у групу *пјесама особито митологичких* (Караџић, 1953).

Када је реч о витешком доказивању, односно надметању у правом смислу те речи, при чему је награда за победника обично прелепа девојка којом би тада дотични јунак имао право да се ожени, прави примери оваквих песама налазе се у оквиру *пјесама јуначких од најстаријих времена до пропасти царства и господства српскога* (Караџић, 1969), а ако се узме у обзир да је то и историјски заиста било време царева, племића и витезова, односно да су се у то време заиста практиковале витешке вештине где и турнири и двобоји вероватно нису били искључени, логично и могуће је закључити да су елементи игара у виду надметања у текстове народних песама доспели из тада живе стварности. Одличан пример овакве песме јесте песма *Женидба Душанова*, а врло слична њој је и песма *Женидба Бурђа Смедереваца*. У обема песама мотив је витешко доказивање младожење и његових сватова којима таст задаје све теже и теже задатке који захтевају физичку и менталну спремност и спретност. Тек када би све задатке обавили, сватови би могли да одведу девојку са собом.

У песми *Сватови Нука Новљанина* (Караџић, 1969: 153) појављује се *кошија* – трка јунака и њихових коња, где победник такође има право да одведе девојку и ожени се њоме.

Јанко од Котара и Мујин Алил (Караџић, 1969: 75) треба да прођу три мегдана од којих је сваки наредни тежи од претходног, тако да и ово представља вид надметања, чиме се и садржај ове песме сврстава у текстове који помињу ову категорију игара.

Напоследку, веома изразит пример текста песме у коме се чак помињу и именују витешке дисциплине (такође градативно поређане од најједноставније до најтеже) и у којима се јунаци међусобно надмећу је пример песме *Смрт војводе Кајице* (Караџић, 1969: 301). Витешке игре о којима се овде говори су:

1. *трка пешачкога,*
2. *кола маџарскога,*
3. *скока јуначкога,*
4. *камена с рамена.*

Овај толико изразити пример говори у прилог могућем разматрању средњовековне српске играчке традиције надметања о којој управо значајне податке може дати народно усмено (у једном тренутку записано) поетско стваралаштво.

4. Игре са прела и посела у текстовима усменог народног поетског наслеђа

Игре на прелима и поселима,²⁷ односно забавне игре²⁸ у усменим народним поетским творевинама појављују се само у збиркама Вука Караџића, и то само у књигама I и II (у „лирским“ пјесмама и *пјесмама од најстаријих времена*). О њима се из текстова народних песма не сазнаје много. Прилично често се помиње игра *прстена* (песма *Јован и дивски старјешина*; Караџић, 1969: 20); затим у песми *Цар Дуклијан и Крститељ Јован* (Караџић, 1969: 54) поменути ликови се играју јабуком и круном, а у још неколико примера помиње се игра са јабуком. За игру *прстена* се из досадашњих етнолошких истраживања поуздано зна да је заиста постојала у народу, али што се јабуке тиче, остаје отворено питање да ли је у питању симболичка слика или игра у правом смислу те речи, будући да текстови песама не дају довољно података који би били потребни за извођење закључка.

²⁷ Према терминологији предложеној у подели игара Оливере Васић.

²⁸ Према терминологији предложеној у подели игара Тихомира Ђорђевића.

5. Трагови дечијих игара у народним усменим поетским формама

О дечијим играма је већ било говора у току овог рада у склопу анализе орских игара које су некада биле у саставу свадбеног или посмртног ритуала, а које су десакрализацијом, преко трансформисања у орске забавне игре, доспеле до дечијег играчког репертоара. Ове игре намерно нису сврставане примарно у *дечије* у процесу анализе песама обављене за потребе овог рада, јер оне то првобитно нису ни биле. Једине две песме које би се могле сматрати дечијом игром у правом смислу те речи су *бројеница I* и *бројеница II* које су изашле у часопису *Вила* (Матицки, 1985а: 252), али које не казују много више о тој дечијој игри, тако да је улога и контекстуална појавност ових бројалица поприлично непозната.

Закључна разматрања

Уместо закључка, можда би након изнесених запажања било добро издвојити неке одреднице које могу бити од помоћи за боље усмеравање истраживачке пажње приликом проучавања народних поетских форми, или приликом њиховог коришћења као грађе у својству прилога проучавању одређене тематике која се тиче народног живота и обичаја.

Наиме, реч је о проблемима у вези са веродостојношћу података о народном животу и историји које можемо сазнати из текстова народних песама, односно, у том случају, о валидности таквих песама за доношење закључака о карактеристикама народног живота и наслеђа у одређеном историјском периоду и простору. Будући да се овде разматра народна поетска мисао излаже и одржава искључиво усменим путем, усменим преношењем са генерације на генерацију, што аутоматски подразумева и принцип варијантности (што, опет, практично значи да сваки певач може да дода неки свој детаљ у оквиру садржине песме, био он истинит или не²⁹), не сме се заборавити да историјски и етнолошки подаци добијени овим путем могу бити релативни. Други проблем је проблем селекције песама које ће бити штампане у збирци, као и преправке текстова песама и цензуре истих од стране самог записивача, односно редактора-издавача.

Дакле, при узимању у обзир народних усмених поетских форми као грађе за одређени научни рад морали би се добро проучити следећи чиниоци и фактори:

²⁹ Овде се, заправо, поставља питање да ли су подаци које сазнајемо из народне песме општеважеће историјске чињенице или певачева лична интервенција условљена било крајем из кога певач потиче, било политичком ситуацијом или било којим другим фактором.

1. личност, пол/ род,³⁰ занимање и порекло *певача/ казивача*, као и његова мотивација за певање/казивање³¹

2. преправљачка и цензорска активност *записивача* народних усмених творевина, као и *редактора*,³² што укључује и разматрање мотива, сврхе и начина на који су записивач или редактор вршили селекцију записаних песама које ће штампати у збирци; није занемариво ни питање адекватног меморисања песме од стране записивача приликом директног записивања на терену у прошлости.³³

Наравно, тешкоћа тумачења народног усменог (у једном тренутку записаног) поетског наслеђа не би требало да води занемаривању народне усмене поетике. Напротив – осврт који је овде дат уместо закључка изложен је у намери да подстакне интензивнија и активнија размишљања о народним усменим поетским формама у смислу у којем оне могу представљати значајну грађу за етнолошка и етнокоролошка истраживања у будућности.

³⁰ У овом смислу занимљиво је то да су већину песама у којима се помиње игра Вуку Караџићу испевале жене – слепа Живана, њена ученица Јеца и слепица из Гргуреваца (како их као казивачице наводи Вук Караџић). Зашто се баш у песмама које су испевале жене помињу игре у толикој мери, могло би се дискутовати. М. Матицки (Матицки, 19856) наводи да се у песмама које је Вук Караџић записао од жена – гусларки истиче нарочита баладичност, лирска места, велики број епитета и деминутива и снажно наглашени породични односи. Другим речима, из песама које су Вуку Караџићу певале/ гуслале жене ишчитава се дискурзивитет бивања женом у традиционалном српском друштву, односно специфични женски осврт – упис женског тела у традиционални текст – својеврсно *женско писмо*, што отвара бројне путање даљих истраживања у домену дијалога етнокорологије, народне књижевности и студија рода.

³¹ На пример, „јуначке“ песме су могли преносити/ разносити слепи људи (који би гуслањем, како се код Вука Караџића наводи, *богорадили* – свирали за новац/ милостињу), затим путници-намерници које би увече, после вечере, у кући у којој су се затекли, понудили гуслама да запевају, као и хајдуци, који би зими, боравећи код јатака, знали да запевају *нјесме од ајдука* (Караџић, 1953, предговор: XXIX).

³² Којом су могли нарушити, па и изменити суштину одређене песме избацујући неки њен део, сматрајући га „неприкладним“.

³³ Ово се посебно односи на случајеве проучавања народних поетских творевина које су записане у време када није било могућности да се казивач пре записивања сними.

ЛИТЕРАТУРА

- Бован, В. (1987). „Епске народне песме о змији младожењи у записима Вука Караџића“. *Зборник XXXIV конгреса СУФЈ*: 117-122.
- Богишић, В. (2003 [1878]). *Народне пјесме из старијих, највише приморских записа, сабрао и на свијет издао В. Богишић, књига прва са расправом о „бугаритицама“ и са рјечником*. Горњи Милановац: ЛИО.
- Бодирога, М. (1987). „Вук и варијанте епских народних песама“. *Зборник XXXIV конгреса СУФЈ*: 99-104.
- Васић, О. (2004). *Етнокорелологија – Трагови*. Београд: Арт график.
- Васић, О. (2005). *Етнокорелологија – Сећање*. Београд: Арт график.
- Вучинић, Д. (1987). „Жена у епском свету народне песме“. *Народно стваралаштво – фолклор*: 42-48.
- Големовић, Д. (1997). „Певање које то јесте и није – прилог проучавању вокалне традиције западне Србије“. *Етномузиколошки огледи*, Београд: Библиотека XX век: 107-116.
- Големовић, Д. (2008). *Пјевање уз гусле*. Београд: Српски генеалогски центар.
- Ђорђевић, Т. (1907). *Српске народне игре, књига I*. Београд: Државна штампарија Краљевине Србије.
- Караџић, В. С. (1953). *Српске народне пјесме, књига I*. Београд: Просвета.
- Караџић, В. С. (1969). *Српске народне пјесме, књига II*. Београд: Нолит.
- Караџић, В. С. (1972а). *Српске народне пјесме, књига III*. Београд: Нолит.
- Караџић, В. С. (1972б). *Српске народне пјесме, књига IV*. Београд: Нолит.
- Килибарда, Н (уредник). (1979). *Бугаритице*. Београд: Издавачка радна организација „Рад“.
- Љубинковић, Н. (1989). „Запис усмене народне епске песме – (не)веродостојан израз одређене културне средине“. *Зборник XXXVI конгреса СУФЈ*: 297-301.
- Љубинковић, Н. (2001). „Прилог расправи да ли је народно стваралаштво уметност“. *Интердисциплинарност теорије књижевности*. Београд: Институт за књижевност и уметност: 223-229.
- Љубинковић, Н. (2008). „О усменој духовности житеља српских простора“. *1804, Часопис Задужбинског друштва „Први српски устанак“ Орашац*, бр. 6. Аранђеловац: Задужбинско друштво „Први српски устанак“ Орашац: 4-8.
- Маретић, Т. (1966). *Наша народна епика*. Београд: Нолит.
- Матицки, М. (1985а). *Народне песме у Вили*. Нови Сад/Београд: Матица Српска, Институт за књижевност и уметност.
- Матицки, М. (1985б). „Слепи певачи као редактори епских народних песама“. *Зборник XXXII конгреса СУФЈ*: 205-208.
- Милошевић-Ђорђевић, Н. (уредница). (2003). *Епске народне песме*. Београд: Лирика.

- Михајловић, Ј. (1985). „Народна песма – огледало појединца и заједнице.“ *Зборник XXXII конгреса СУФЈ*: 215-220.
- Михајловић, Ј. (1987). „Трагом Вука Караџића у Војводини“. *Зборник XXXIV конгреса СУФЈ*: 39-46.
- Павловић, М. (1986). „Јунаци се жене и жене – јунаци“. *Народно стваралаштво – фолклор*: 17-22.
- Пољак, Д. (1985). „Ствараоци и извођачи епских усмених пјесама“. *Зборник XXXII конгреса СУФЈ*: 221-224.
- Стојановић, Д. (2009). *Мogućности и потенцијали дијалога етномузикологије и теорије рода – случај (ре)продукције родних улога у музици и путем музике на примеру народне вокалне музичке праксе Срба/киња у јужном Поморишју*. Дипломски рад одбрањен на Катедри за етномузикологију, Факултет музичке уметности у Београду.
- Чубелић, Т. (1987). „Вуково дјело у сјетлу савремене фолклористике и литеарне теорије“. *Зборник XXXIV конгреса СУФЈ*: 9-16.

Dragana Stojanovic

ABOUT THE NATIONAL DANCE THAT WE KNOW FROM THE ORAL (AT ONE POINT IN TIME RECORDED) SERBIAN FOLK POETIC FORMS

Summary

The study of folk dances is comprehensive research project, which, in order to give the best results, must include both the field research of current state of the particular tradition and the earlier generations' interpretations of the traces of statements and traditions, which have many previous stratum. In an attempt to decipher the layers of history and their roles in the creation of the total corpus of ethno-choreological knowledge about dances, the oral (at one point in time recorded) poetic forms are very helpful. This paper follows a terminological, contextual and semantic presentation of the idea of folk dances through the analysis of numerous oral Serbian folk poetry forms in which traditional dance appears as the important trace – the testimony of the former ritual and non-ritual life of dancing in a traditional practice of Serbian people within the larger South Slavic area, and at the same time, it points out the specificity of the material in the context of the study and its use for research purposes.

Key words: oral folk poetic creativity as the source of data, a folk dance.

ПРИЛОГ:**ПЕСМЕ У КОЈИМА СЕ ПОМИЊЕ ОРСКА ОБРЕДНА ИГРА □****Песме у Вили (Матицки, 1985а):**

Богдан сади виноград	(168)
Чувах овце, тедена, три године, редена	(138)
Чувах овце три године, Јано, Јано	(139)
Кад од момачке куће по девојку пођу	(3)
Љиљановац	(209)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига I (Караџић, 1953):

Како се оженио краљ будимски	(из предговора)
На просидби (Барања)	(2)
Опет уочи свадбе (рисанска)	(11)
Опет уочи свадбе (рисанска)	(12)
Кад се скупљају сватови (Барања)	(14)
Око скриње невјестине (Конавље)	(47)
Опет тада (кад се сватови спремају да полазе)	(51)
Опет тада (кад долазе сватови с дјевојком) – Ерцеговина	(81)
Опет невјестама уз чашу	(106)
Када младу очекују у колу (рисанска)	(111)
Кад дјевери воде невјесту у коло (рисанска)	(112)
Кад изађу на гумно да играју (рисанска)	(113)
Кад сватови умивају руке	(125)
Момку како који стоји код кола	(177)
Путујући пјевају	(183)
Пред кућом, кад игра додола	(184)
Опет кад игра додола	(185)
Опет кад игра додола	(186)
Опет кад иду преко села	(188)
Уочи Лазареве суботе	(198)
Преља на вилину бунару	(228)
Кад се хватају сламке	(254)
Пјесме које су се у Будви пјевале на Спасовдан	(270-272)
Калопер Перо и вита Јела	(376)
Сила Бога не моли	(377)
Која мајке не слуша	(385)
Не проси ме, нећу за те (Љиљан-горо Љиљанова)	(507)

Туђа мајка	(598)
Кад просе с вучином	(688)
Турци и пијетао	(694)
Снаха Јелена и дјевер Павле	(742)
Радост изненада	(315)
Праће без воде и без сапуна	(541)
Паун и коло	(267)
Коло и Павле	(268)
Опет коло и Павле (од Дубровника)	(269)
Дјечина игра (у Сријему)	(678)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига II (Караџић, 1969):

Дјевојка надмудрила Марка	(40)
Марко Краљевић и Мина од костура	(61)
Женидба максима Црнојевића	(88)
Два Куртића и Бојичић Алил	(35)
Бојичић Алија и Глумац Осман – ага	(36)
Мали Радојица	(51)
Женидба Јове Сарајлије	(73)
Женидба Милића барјактара	(78)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига IV (Караџић, 1972а):

Опет то из Црне Горе (Почетак буне против дахија)	(25)
---	------

ПЕСМЕ У КОЈИМА СЕ ПОМИЊЕ ОРСКА ЗАБАВНА ИГРА

Песме у Вили (Матицки, 1985а):

Поранио братац Иво	(169)
Вај, леле, Стара планино	(135)
Махни колом, младо момче	(31)
Жута дуња у обору расла	(32)
Љепо ти је погледати	(33)
Ајд' у коло	(28)
Сава вода на доласку	(30)
Шетала се Ђурђевића љуба	(172)

Бугарштице (Килибарда, 1979):

Рука краља Владисава	(7)
Зоре Хоџулова и Перјенац Перисавић	(17)

В. С. Караџић, *Српске народне пјесме*, књига I (Караџић, 1953):

Како се оженио краљ будимски	(из предговора)
Опет тада(код младожењине куће, кад се надају сватовима)-Горње Приморје	(72)
Опет куму, кад сватови нијесу весели	(99)
Опет у колу (рисанска)	(114)
Брату и сестри	(175)
Кад се хвата коло	(256)
Опет кад се хвата коло	(257)
Снаха и заова	(258)
У почетку игре (рисанска)	(259)
Опет тада (рисанска)	(260)
Биједа на правога кривца	(261)
Кад се игра у колу	(262)
Драгом понуде	(263)
Дјевојка се надмеће с момчетом	(264)
Без драгога ни у коло	(265)
Секула и вила	(266)
Опет то, мало друкчије (Радост изненада)	(316)
Смрт Омера и Мериме	(343)
Три Гркиње и три Грчета	(383)
Будљанка девојка и коњ (Горње приморје)	(408)
С дјевовањем прође и весеље	(411)
Удаја на далеко	(414)
Опет то, мало друкчије (из Горњег Приморја)	(415)
Момак куне мајку дјевојачку	(463)
Краљ и бан код кола	(469)
Особити болесник	(481)
Не гледа се рухо и оружје, већ стас и образ (од Дубровника)	(517)
Дјевојка преварена на хаљине	(518)
Дамљан и љуба његова	(559)
Тужба удате за јединца	(574)
Српска дјевојка	(599)
Ко покварио, онај и начинио	(623)
Туђу сукњу изгубила	(715)
Сењанин Иво и његова сестра	(720)

Љуба Малог Радојице	(739)
За кога је дика лице убелила?	(765)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига II (Караџић, 1969):

Змија младожења	(11)
Наход Момир	(29)
Марко Краљевић и Мина од Костура	(61)
Марко пије уз Рамазан вино	(70)
Женидба Тодора од Сталаћа	(81)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига III (Караџић, 1972а):

Невјера љубе Грујичине	(7)
Јанковић Стојан и Смиљанић Илија	(23)
Ђирјак и Грчић Манојло	(76)

ПЕСМЕ У КОЈИМА СЕ ПОМИЊУ ИГРЕ НАДМЕТАЊА

Песме у Вили (Матицки, 1985а):

Богдан сади виноград	(168)
Тамо доље низ тихо Дунаво	(165)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига I (Караџић, 1953):

Вила зида град	(226)
Прелја на вилину бунару	(228)
Нечувени послови	(235)
Дјевојка се надмеће с момчетом	(264)
Дјевојка хоће момке да надигра	(375)

В. С. Караџић, Српске народне пјесме, књига II (Караџић, 1969):

Јован и дивски старјешина	(7)
Змија младожења	(11)
Цар Дукљан и Крститељ Јован	(166)
Женидба Душанова	(28)
Женидба Ђурђа Смедеревца	(78)
Смрт војводе Кајице	(80)

В. С. Карацић, Српске народне пјесме, књига III (Карацић, 1972а):

Јанко од Котара и Мујин Алил	(20)
------------------------------	------

Сватови Нука Новљанина	(33)
------------------------	------

ПЕСМЕ У КОЈИМА СЕ ПОМИЊУ ИГРЕ НА ПРЕЛИМА И ПОСЕЛИМА

В. С. Карацић, Српске народне пјесме, књига I (Карацић, 1953):

Опет кад путују с дјевојком (из Горњег Приморја)	(68)
--	------

Кад сватови сједу за трпезу	(91)
-----------------------------	------

Млади	(165)
-------	-------

Лијепа Мара код цара	(470)
----------------------	-------

В. С. Карацић, Српске народне пјесме, књига II (Карацић, 1969):

Јован и дивски старјешина	(7)
---------------------------	-----

Цар Дуклијан и Крститељ Јован	(166)
-------------------------------	-------

Женидба бега Љубовића	(82)
-----------------------	------

ПЕСМЕ У КОЈИМА СЕ ПОМИЊУ ДЕЧИЈЕ ИГРЕ

Песме из Виле (Матицки, 1985а):

Бројеница I	(212)
-------------	-------

Бројеница II	(213)
--------------	-------

КОМПЕТЕНЦИЈЕ ЗА ПРОФЕСИЈУ НАСТАВНИКА – КАКО ИХ НАСТАВНИЦИ СХВАТАЈУ

САЖЕТАК: Циљ спроведеног истраживања је испитивање колико наставници познају стандарде наставничких компетенција и да ли уочавају њихов значај за унапређење рада и лични професионални развој. Прикупљање података вршено је техником анкетања, а као инструмент коришћен је анкетни упитник и скала процене. По начину формирања узорак је систематски и чинило га је 208 наставника. Добијени резултати указују на разлике у погледу схватања компетенција, личног и професионалног развоја, али и отварају могућност наставка истраживања узрока оваквих ставова наставника.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: наставник, наставничке компетенције, савремена школа, професионални развој.

1. Увод

Наставничке компетенције су један од битних фактора који директно доприносе остваривању циљева образовања и васпитања. Посебно, ако се сагледавање врши у контексту циљева образовања и васпитања који се односе на интелектуални, социјални, емоционални, морални и физички развој сваког ученика, у складу са његовим узрастом, развојним потребама и интересовањима.

Стручна оспособљеност наставника веома је важан услов за организацију квалитетне наставе. Савремена настава је све мање фронтална, а све више диференцирана и индивидуална. Особине наставника које долазе до изражаја су, пре свега, интелектуалне способности, али и способност предвиђања различитих реакција ученика и подстицања радозналости, тежње за постигнућем, упорности, позитивних ставова према учењу и раду, стваралачко мишљење, способност познавања индивидуалних и групних карактеристика ученика, емпатијске способности, комуникативне способности. Профил наставника у савременој настави подразумева да он не само да добро познаје структуру, обим и тежину наставних садржаја, већ треба да поседује могућност да интегрише сродне садржа-

* mihajlov.tatjana@gmail.com

је више предмета ради боље дидактичко-методике примењивости, али и прилагођавања индивидуалним карактеристикама појединачног ученика. Он мора да поседује и смисао за систематичност и поступност у раду, способност анализе да раздвоји битно од небитног и способност синтезе за повезивање делова у тематске целине. Наставник мора добро да познаје информационе технологије и треба да је оспособљен за њихову примену; врстан у креирању облика наставне диференцијације и индивидуализације; да уме да ствара ведрину, радну и подстицајну атмосферу у разреду, али и да је пријатан, да има способност емпатије и да личним примером делује на формирање система вредности и развоја позитивних особина код ученика. И посебно, наставник данас мора да буде отвореног духа за прихватање иновација и спреман на целоживотно учење.

У старогрчком језику постојала је реч која је представљала еквивалент компетенцији, а то је *иканóтис* (*ικανότης*). Преводи се као „имати особину *иканос-а*“, што значи бити способан, поседовати способност постизања нечега, вештину. Чак у врло раном периоду, око 380 п.н.е., Платон у свом делу *Држава* говори о појму компетенција као о виду стручности.

Компетенција као појам помиње се и у латинском језику као појам *competens*, који се схвата као „моћи и бити дозвољено у складу са законом“ и као појам *competentia*, који представља способност, могућност и дозволу. До XVI века овај појам је већ постојао у енглеском, француском и холандском језику. Употреба западноевропских речи *competence* и *competency* може да се повеже са овим периодом.

Јасно је да појам компетенција има прилично дугу историју, што није изненађујуће, с обзиром на то да је стручна компететност, довољна способност и могућност за обављање одређених задатака била вековна тежња. (Упитник, 2012).

Везано за наставнички позив, наставничке компетенције представљају капацитет сваког појединца који он исказује вршењем сложених активности у образовно-васпитном раду. „Компетенције представљају скуп потребних знања, вештина и вредносних ставова наставника“ (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011:6).

Појам компетенција у ширем смислу „представљају одређене способности, знања, вештине, искуство и вредности које чине оспособљеност појединца да успешно извршава појединачне задатке и улоге“ (Ђурић, 2009: 901).

Осигурање квалитетног образовања које би неизоставно могло да одговори на нове потребе и интересе појединца и друштва, свакако обу-

хвата питање образовања и стручног усавршавања наставника. Логичан је след да наставник основне компетенције треба да стекне током школовања (припреме за своју професију), али се тај след даље наставља кроз целоживотно учење (развијање педагошких и когнитивних вештина које су у вези са истраживањем и самоевалуацијом, а усмерене су на стално мењање сопствене личности) и путем формалног (програми стручног усавршавања) и неформалног образовања и рефлектовања сопствене праксе.

У складу са Законом о основама система образовања и васпитања (Сл. гласник РС, бр. 72/09, 52/11 и 55/13), донет је и нови Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника (Сл. гласник РС, бр.85/2013), који прецизира професионални развој наставника, а подразумева стално развијање компетенција, стручно усавршавање и професионално напредовање. Будући да се компетенције односе на уже стручне области, поучавање и учење, подршку ученицима и комуникацију и сарадњу, извршена је следећа подела стандарда компетенција, а свака од ових компетенција садржи компетенције које се односе на: знање, планирање, реализацију, вредновање/евалуацију и усавршавање (Завод за унапређивање образовања и васпитања, 2011):

K1 – компетенције за ужу стручну област, тј за наставну област, предмет и методику наставе;

K2 – компетенције за поучавање и учење;

K3 – компетенције за подршку развоју личности ученика;

K4 – компетенције за комуникацију и сарадњу.

2. Методолошки оквир истраживања

Полазећи од улоге наставника као практичара одговорног за организацију рада, извођење наставног процеса и лични и професионални развој, дефинисан је *научно-истраживачки циљ* рада: испитати колико наставници познају стандарде наставничких компетенција и да ли уочавају њихов значај за унапређење рада и лични професионални развој. Сходно томе, дефинисани су *научно-истраживачки задаци*:

1. на основу самопроцене кључних наставничких компетенција испитати јаке и слабе стране;

2. испитати став наставника у вези са тврдњом да самоевалуација наставничких компетенција води ка унапређењу рада;

3. проверити у којој мери наставници сматрају да семинари/ програми стручног усавршавања утичу на развијање наставничких компетенција.

Смисао спроведеног истраживања је да се добију емпиријски квантитативни резултати самоевалуације наставничких компетенција у основној школи, на основу добијених резултата одреди која је најслабија компетенција и докаже у којој мери наставници сматрају да им познавање наставничких компетенција помаже у организацији и унапређењу рада и изради личног плана професионалног развоја.

Хипотезе истраживања:

Општа – наставници су упознати са стандардима наставничких компетенција и уочавају њихов значај за унапређење рада и лични професионални развој.

- Посебне* – 1. претпоставља се да су вишом оценом процењене компетенције која се односи на К1 и К2, а нижом оценом К3 и К4,
2. већи проценат наставника тврди да самоевалуација компетенција води ка унапређивању рада,
 3. наставници у мањој мери сматрају да семинари/ програми стручног усавршавања утичу на развијање наставничких компетенција.

Методe и технике истраживања

У истраживању је примењена дескриптивна научно-истраживачка метода приликом тумачења релевантне литературе, за прикупљање, интерпретацију и анализу добијених резултата истраживања. Прикупљање података вршено је техником анкетања. Као инструмент коришћен је анкетни упитник и скала процене. Приликом процене, анкетирани наставници су се изјашњавали по следећим тврдњама: *у потпуности се слажем /увек, углавном се слажем /веома често, делимично се слажем / понекад, веома ретко се слажем /веома ретко и уопште се не слажем / никада.*

Узорак истраживања

По начину формирања узорак је систематски што је обезбедило његову репрезентативност, а формиран је одабиром 80 % наставника у 22 основне школе, два наставна језика и на подручју два округа (Севернобанатски и Средњобанатски), у школској 2013/2014. години. Узорак је чинило 208 наставника.

3. Резултати истраживања

Полазећи од првог научно-истраживачког задатка: на основу самопроцене кључних наставничких компетенција испитати јаке и слабе стране, анализирани су процене наставника, тј. степен њиховог слагања са понуђеним тврдњама:

Табела 1: Знања и вештине потребни за савремену наставу

Знања / вештине	уопште се не слажем	веома ретко се слажем	делимично се слажем	углавном се слажем	у потпуности се слажем
Дидактичко, методичко и добро стручно (тематско) знање				16	192
знање из подручја психологије и педагогије			64	68	76
познавање планирања наставе					208
организациска знања и комуникациске вештине			14	173	21
познавање и вештине за тимски рад		10	159	34	5
информацијска писменост				8	200
познавање и коришћење нових приступа на подручју проверавања и оцењивања			23	152	33
Самоевалуација			51	73	84
стручно усавршавање		13	27	68	100

Наставници сматрају (што се уочава из добијених одговора) да је најважније добро дидактичко, методичко и стручно (тематско) знање, информатичка писменост и умешност планирања наставе. Најмање познају и користе вештине тимског рада и слабије примењују нове начине вредновања и оцењивања. Нижом оценом се показала самоевалуација и стручно усавршавање.

На друго питање из упитника, анкетираним наставницима су понуђени одговори из четири групе компетенција.

Табела 2: К1 – компетенције за ужу стручну област, тј за наставну област, предмет и методу наставе

Р.бр.	Тврдња	Оцена				
		1	2	3	4	5
2.	У планирању садржаја и начина рада руководим се циљевима и исходима наставног предмета				16	192
3.	У планирању и организовању рада руководим се образовним стандардима			6	10	192
4.	На часу користим методе и технике рада примерене предмету и индивидуалним могућностима ученика		2	9	73	124
5.	Садржаје предмета повезујем са примерима из свакодневног живота и искуствима ученика					208
6.	Упућујем ученике како да садржаје једног предмета које уче повезују са садржајима других предмета и областима		3	41	62	102
7.	Наставу обогаћујем искуствима стеченим кроз различите облике стручног усавршавања			65	72	71
8.	Користим разноврсна наставна средства у ф-ји учења			14	27	167
9.	Користим савремене образовне технологије како бих подстакла учење		16	21	100	71
	Познајем и користим различите начине праћења и вредновања рада ученика			23	152	33

Добијени резултати указују на добро познавање К1 компетенција. Као јака страна се издваја што се у планирању руководе образовним стандардима, циљевима и исходима, познају технике и методе рада и у раду користе корелацију са примерима из свакодневног живота. Као слаба страна издваја се праћење и вредновање ученика, и недостатак стручног усавршавања.

Анализа података за К2 указује да наставници највећи значај поклањају истицању циља часа, наглашавању кључних појмова, давању јасних упутстава, а најмање анализирају ученичка постигнућа и резултате анализе користе за повећање ефикасности сопственог рада.

Табела 3: К2 – компетенције за поучавање и учење

Р.бр.	Тврдња	Оцена				
		1	2	3	4	5
1.	Јасно наглашавам кључне појмове и истичем циљеве часа					208
2.	Проверавам да ли су упутства која дајем јасна свим ученицима				16	192
3.	Подржавам ученике да слободно износе своје идеје, постављају питања, дискутују и коментаришу у вези са предметом учења на часу			16	68	124
4.	Наставне материјале, методе, облике, темпо рада и захтеве прилагођавам различитим образовним потребама и могућностима ученика			72	64	72
5.	Када год је могуће, у раду користим дискусију, дебате, играње улога		12	23	62	111
6.	Подстичем ученике да користе различите начине и приступе у решавању задатака			6	10	192
7.	Користим ученичка постигнућа као показатељ ефикасности и ефективности сопственог рада	12	27	49	53	67
8.	Прихватам одговоре ученика на начин који охрабрује и подстиче њихово даље учешће у раду				62	145
9.	Ученицима дајем благовремену и јасну повратну информацију о постигнућима, напредовању и елементима које треба унапредити			17	99	92

Обрађени подаци добијени анализом за К3, показују да је подршка ученицима, у смислу похвале, охрабривања, емпатије и позитивних очекивања по ммишљењу наставника веома значајна. Планирање различитих активности према индивидуалним карактеристикама и потребама и праћење ученичких постигнућа је недовољно заступљено у раду наставника.

Табела 4: К3 – компетенције за подршку развоју личности ученика

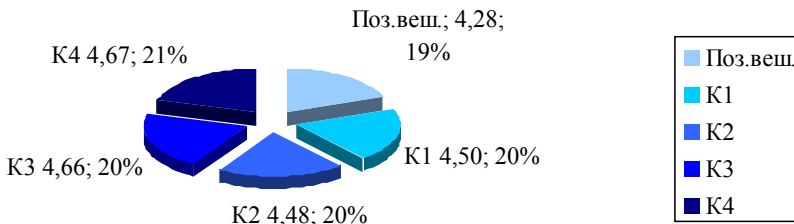
Р.бр.	Тврдња	Оцена				
		1	2	3	4	5
1.	Често охрабрујем ученике да уложи додатне напоре					208
2.	У односу са ученицима уважавам њихове потребе и осећања				16	192
3.	Користим технике позитивног дисциплиновања ученика без коришћења страха као мотиватора				152	56
4.	Пружам подршку и охрабрење када ученици доживе разочарење и неуспех				16	192
5.	Исказујем позитивна очекивања у вези са оним што ученици могу да постигну				16	192
6.	Планирам различите активности које обезбеђују укључивање ученика са различитим индивидуалним карактеристикама и потребама			72	65	71
7.	Избегавам деструктивну критику и исмевање у контакту са ученицима				16	192
8.	Пратим развој и напредовање различитих аспеката личности ученика			23	152	33
9.	У планирању сопственог рада и активности које организујем са децом уважавам социјални контекст из кога деца долазе					208

Анализом наставничких одговора из упитника за К4, као најјаче компетенције се издвајају рад у стручним тимовима, отвореност за сарадњу са колегама (у смислу размене материјала, наставних средстава) и редовно информисање о свим активностима, а као најслабије издвајају се: познавање различитих облика и садржаја сарадње са партнерима ван школе, иницирање и прихватање тих иницијатива у ресурсима ван школе, а који могу да допринесу напредовању школе и ученика.

Табела 6: К4 – компетенције за комуникацију и сарадњу

Р.бр.	Тврдња	Оцена				
		1	2	3	4	5
1.	Радо размењујем идеје, наставне материјале и опрему са колегама				16	192
2.	Са родитељима градим атмосферу међусобног поверења и укључујем их у различите активности у школи			5	11	192
3.	Планирам и осмишљавам садржаје сарадње са установама и институцијама из окружења			5	11	192
4.	Ученике, родитеље/старатеље, колеге, локалну заједницу значајну за образовно-васпитни рад користим као ресурсе за планирање и реализацију наставних и ваннаставних активности			5	11	192
5.	Иницирам и прихватам иницијативу различитих партнера који могу да допринесу напредовању школе и ученика			52	71	85
6.	У комуникацији са партнерима руководим се правилима успешне комуникације			9	124	75
7.	Редовно информишем заинтересоване partnере о активностима школе које могу унапредити сарадњу				16	191
8.	Познајем различите облике и садржаје сарадње са различитим партнерима		12	23	104	69
9.	Учествујем у раду тимова и стручних тела у школи					208

Схематски приказ резултата Анкетног листића у целини:



4. Закључна разматрања

На основу анализе података *потврђена је основна хипотеза* да су наставници упознати са стандардима наставничких компетенција (100 % наставника) и да уочавају њихов значај за унапређење рада и лични професионални развој (К1 – 4,50 или 20 %, К2 – 4,48 или 20 %, К3 – 4,66 или 20 % и 4,67 или 21 %).

Претпоставка да су највишом оценом процењене компетенције која се односи на К1 и К2, а нижим оценама К3 и К4, није се показала као тачна, што значи да је *1. посебна хипотеза није потврђена*. Истраживањем је доказано да се К1 и К2 показали нижом оценом (4,50 и 4,48), а К3 и К4 вишом оценом (4,66 и 4,67).

2. посебна хипотеза да велики проценат наставника сматра да самоевалуација компетенција води ка унапређивању рада је *потврђена* (51 наставник се делимично слаже или 24,5 %; 73 да се углавном слаже или 35,09 % и 84 наставника се у потпуности слаже или 40,38 %. Нема наставника који сматрају да самоевалуација није потребна.

3. посебна хипотеза по којој наставници у мањој мери сматрају да семинари/ програми стручног усавршавања утичу на развијање наставничких компетенција такође *се показала као тачна* (13 наставника се изјаснило да се незнатно слаже или 6,25 %; 27 да се делимично слаже или 12,98 %; 67 да се углавном слаже или 32,69 % и 100 наставника се у потпуности слаже или 48,07 %).

Иако је доказана општа хипотеза, да су наставници упознати са стандардима наставничких компетенција и да уочавају њихов значај за унапређивање рада и лични професионални развој, има доста простора за побољшање. Наставници препознају да им је за добар рад и савремену наставу потребно добро методичко, стручно, тематско знање, знања из подручја психологије и педагогије, информатичка знања, познавање планирања наставе, али су слабијег нивоа организацијска знања, комуникацијске вештине, познавање и вештине за тимски рад. Наставници у потпуности не схватају значај евалуације свог рада и не примењују га сви у циљу унапређивања рада и личног професионалног развоја, што је једна од карактеристика старе школе и начина рада пре реформи.

У погледу познавања наставничких компетенција, најслабије се показала К1 – компетенције за наставну област, предмет и методiku наставе, јер се показује да наставници не сматрају да је стручно усавршавање у циљу унапређивања личних компетенција личног професионалног развоја. Ово може бити резултат недовољног броја сати стручног усавршавања, али и случајног избора (нижа цена нпр.), што се може у неком наредном истраживању испитати. Простор за побољшање се налази и у бољем аплицирању Правилника о оцењивању ученика, праћењу напредовања ученика и вођењу ученичких досијеа. К2 – компетенције за поучавање и учење су оцењене као најлошије, јер се анкетаирањем установило да у раду наставника мање присутно прилагођавање материјала, метода, облика, темпа рада и различитим образовним потребама и могућно-

стима ученика. Наставници у мањој мери ученицима дају могућност дискутовања, играња улога и то је такође остатак „старе школе“. Ученичка постигнућа се не прате и не анализирају у довољној мери и са циљем повећања ефективности рада. Простор за промену се види и у јаснијој повратној информацији за ученике, у смислу њихових постигнућа, напредовања и елементима које треба да унапреде. Анализа К3 – компетенција за подршку развоју личности ученика, показала је да се у односу ученик – наставник пуно тога променило; наставник уважава потребе и осећања ученика, социјални контекст из кога ученици долазе, охрабрује их, пружа подршку и исказује позитивна очекивања. Потребно је појачати планирање различитих активности које обезбеђују укључивање ученика са различитим индивидуалним карактеристикама и праћење развоја и напредовања различитих аспеката личности ученика. К4 – компетенције за комуникацију и сарадњу (партнери у образовно-васпитном раду – ученици, родитељи/ старатељи, колеге, локална и шира заједница од значаја за образовно-васпитни рад), компетенција је коју наставници најбоље познају. Наставници су отворенији за међусобну сарадњу у смислу размене идеја, наставне опреме и материјала, отворенији према родитељима и ресурсима локалне заједнице, више учествују у раду тимова и стручних тела у школи. Анализа одговора је показала да наставници у мањој мери иницирају и прихватају иницијативу, јер слабије познају различите облике и садржаје сарадње са различитим партнерима и правила успешне комуникације, па је то простор за побољшање.

ЛИТЕРАТУРА

- Алибабић, Ш. (2008). „Концептуалне и организационе карактеристике даљег образовања“, у: Алибабић, Ш. & Пејатовић, А. *Образовање и учење-претпоставке европских интеграција*. (стр. 9-23). Београд: Чигоја штампа.
- Брунер, Ј. (2000). *Култура образовања*. (Б. Јаковлев, прев.). Загреб: ЕДУЦА.
- ВанБалком, Д. & Мијатовић, С. (2007). *Стручно усавршавање: искуства едукатора за едукаторе*. Београд: Драслар партнер.
- Деспотовић, М. (2008). „Образовање усмерено на компетенције-импликације за развој курикулума“, у: Алибабић, Ш. & Пејатовић, А. *Образовање и учење-претпоставке европских интеграција*. (стр. 35-51). Београд: Чигоја штампа.
- Доналдсон, Г. (2013). „Професионалац 21. века“. у: Видовић Визек, В. & Велковски, З. (уред.). *Наставничка професија за 21.век-унапређење на-*

ставничке професије за инклузивно, квалитетно И релевантно образовање – АТЕПИИЕ. (стр. 15-25). Београд: Досије студио.

- Ђорђевић, Ј. (2008). „Личност и функције наставника у савременим друштвеним и економским променама“, у: Маринковић, С. (уред.). *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели.* (стр. 19-30). Ужице: Штампарија „Братис“.
- Ђурић, Ђ. (2009). „Компетенције наставника и квалитет образовања ученика“, у: Поткоњак, Н. (уред.). *Будућа школа зборник радова са научног скупа II.* Београд: Центар за менаџмент у образовању.
- Ивић, И. ет ал. (2001). *Свеобухватна анализа система основног образовања у СРЈ.* (Д. Кисић & А.Благојевић, прев.). Београд: УНИЦЕФ.
- Илић, М. (1999). „Ученик – центар наставног процеса“, *Педагогија*, (37)(1-2), 60-62.
- Костовић, С. (2007). „Компетенције наставника као димензија професионалног развоја наставника – претпоставка педагошког менаџмента“, у: Гајић, О. (уред.). *Међународни интердисциплинарни научни скуп: Европске димензије реформе система образовања и васпитања 14-16. дец. 2006., Нови Сад: зборник радова са скупа.* (стр. 314-319). Нови Сад: Филозофски факултет.
- Кундачина, М. & Стаматовић, Ј. (2011). „Стручно усавршавање наставника-предуслов унапређења васпитно-образовног процеса и професионалног напредовања“, *Нова школа*, (8), 1.
- Лакета, Н. (2008). „Усавршавање наставника уз рад“, у: Маринковић, С. (уред.). *Образовање и усавршавање наставника-облици и модели.* (стр. 71-92). Ужице.
- Маринковић, С., Бјекић, Д. & Златић, Л. (2008). „Евалуација и самоевалуација наставника-приступ и поступци“, у: Маринковић, С.(уред.). *Образовање и усавршавање наставника-облици и модели.* (стр.159-178). Ужице.
- Службени гласник РС* (2013). *Закон о основама система образовања и васпитања.* (бр. 72/09, 52/11, 55/13).
- Службени гласник РС* (2013). *Правилник о сталном стручном усавршавању и стицању звања наставника, васпитача и стручних сарадника.*
- Стаматовић, Ј. (2008). „Самоевалуација рада наставника у функцији стручног усавршавања“, у: Маринковић, С. (уред.). *Образовање и усавршавање наставника – облици и модели.* (стр. 197-204). Ужице.
- Стандарди компетенција за професију наставника и њиховог професионалног развоја (2011). Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Сузић, Н. (2008). „Модел доживотног усавршавања и напредовања наставника“, у: Маринковић, С. (уред.). *Образовање и усавршавање наставника-облици и модели.* (стр.43-58). Ужице.

Тодоровић, О., Тркуља, М., Шегрт, Б., Татић-Јаневски, С., Митровић, Б., Крстић, В., Бацковић, С. (прир.). (2012). *Приручник за планирање стручног усавршавања*. (2. допуњено изд.). Београд: ЗУОВ.

Упитник за самопроцену компетенција наставника, ЗУОВ (2012). <http://www.zuov.rs/programi1/Kompetencije/Anketa.aspx>

Tatjana Mihajlov

COMPETENCES FOR THE PROFESSION OF TEACHER – HOW DO TEACHERS UNDERSTAND THEM

Summary

The aim of the research is to examine to what extent teachers are familiar with the standards of teachers' competences and whether they perceive their importance for the improvement of work and personal and professional development. Data collection was performed by the technique of interviewing and questionnaires and scales of evaluation were used as instruments. According to the method of forming, the pattern is systematic and it consisted of 208 teachers. The given results indicate differences in perceptions of competences, personal and professional development, but they also leave open the possibility of continuing research on the causes of these teachers' attitudes.

Key words: teacher, teaching competences, modern school, professional development.

ОЦЕНЕ И ПРИКАЗИ

ВЕКОВИ И ТРАДИЦИЈА У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

(Јован Љуштановић, *Књижевност за децу у огледалу културе*, Змајеве дечје игре, Нови Сад, 2012)

Студија *Књижевност за децу у огледалу културе*, аутора Јована Љуштановића, професора Књижевности за децу на Високој школи струковних студија за образовање васпитача у Новом Саду, представљена је на 185 страна кроз четири велике целине. Ова студија је резултат научно-истраживачког рада истакнутог професора и аутора у протеклих осам година, али, рекли бисмо, и много дуже будући да се Љуштановић у нашој књижевнонаучној јавности препознаје као неко ко је врстан изучавалац књижевности за децу. Јован Љуштановић се бави одређеним проблемима попут бајке као жанра књижевности за децу, књижевном критиком, одређеним песницима и писцима какав је Душан Радовић и многим другим областима и темама књижевности за децу. Намера аутора била је, како то истиче, да све ове текстове ослони један на други и да на тај начин утврди, али и отвори неке нове видике по питању аутономије књижевности за децу у оквиру ове уметности и представи најдоминантнија жанровска одређења ове књижевности. Добро је познато да још увек живи предрасуда како се књижевност за децу распознаје и препознаје као „лако штиво“, као и то да многи и данас научници ову књижевност не сматрају засебном књижевности. Насупрот томе, сви ми који се бавимо овом облашћу и задиремо дубље у срж проблематике аутономије књижевности за децу, можемо да пружимо поуздане доказе колико је књижевност за децу комплексна целина, а корпус ове књижевности скупина најлепших и највреднијих дела.

Књига је организована у четири целине које су тематски повезане. Аутор је представио постанак, развој, одлике и најинтересантније представнике књижевности за децу кроз своје објављене радове, али сада их је конципирао да чине једну кохерентну целину и будућим научницима ове области понудио неке нове аспекте виђења ове уметности и одговоре за којима се деценијама трагало. У складу са тим, јавности је дата веома вредна студија Јована Љуштановића која ће свакако представити поступате књижевности за децу кроз шири културни контекст. Структуру студије чине укупно шеснаест радова. Два ауторска текста, издвојена у од-

носу на остале, чине својеврстан омаж и увод ове студије, док су остали текстови логички груписани у четири дела. С обзиром на интересовање према одређеним областима, први део посвећен је жанровима књижевности за децу (бајци), други грани науке о књижевности (књижевној критици), конкретним писцима (Душану Радовићу) и последњи део историјским и књижевно-историјским груписањима (смени векова).

Први део књиге назван је „О културном статусу бајке“, састоји се од четири рада који се надовезују један на други. Основна идеја овог дела јесте рецепција бајке/ Андерсенове бајке од стране домаће научне и читалачке публике. Такође, говори се о утицају дела овог данског писца на наше писце и песнике, сличностима и разликама у мотивској структури овог жанра.

Други део првог одељка студије Јована Љуштановића носи назив по истоименом раду „*Вилина књига* Симе Матавуља као огледало положаја бајке и књиге за децу у српској култури“. Тражећи одговоре у вези са жанровима, али и питањем постојања књижевности за децу као засебне књижевности, аутор сагледава значај *Вилине књиге*, збирке из 1894. године. Љуштановић истиче како ова збирка прича у основи има чудесне мотиве што је карактеристично за овај жанр књижевности за децу. Још крајем XIX века у предговору ове збирке наводи се како у нас још увек не постоји ова књижевна врста – уметничка бајка. Истичући како је Матавуљ, приредивши ову збирку од пет бајки и прича, био вођен идејом „духа народа“, Љуштановић у овом делу књиге компаративно посматра ових пет дела. Наводи како су три текста заснована на структури усмене бајке (*Кобни цвет* Руа, *Мађионик Самосион и момак Самоход* Николе Сузане и *Златно руно* Едуарда Лабулеа) и налази срж историје развоја књижевности за децу. Матавуљ, заправо, препознаје значај бајке као врсте за децу и жели да допринесе конституисању ове врсте као савременог ауторског жанра књижевности за децу. У овој констатацији учоава се и значај *Вилине књиге* која је требало, према речима аутора, да доврши диференцијацију бајке као књижевне врсте за децу. Напомиње се и оно што је већ добро познато у науци што се односи на педагошки значај бајке, па самим тим и значај књижевности за децу.

Аутор се у наставку студије бави делима Стевана Раичковића. Назив овог есеја „Мале бајке Стевана Раичковића у контексту српске рецепције Ханса Кристијана Андерсена“ показује утицај овог данског писца на поједине српске писце и песнике оног времена.

У наставку студије *Књижевности као огледалу културе* аутор посебно место у вези са рецепцијом бајке у српској књижевности даје спи-

сатељици Гроздани Олујић. Одређени правац њеног удела у књижевности за децу може се наслутити из самог наслова рада „О алегоријском и фантастичном у бајкама и причама за децу Гроздане Олујић“.

Други део студије Јована Љуштановића односи се на књижевну критику. Интенција аутора у овом делу јесте да сагледа различита деценијска тумачења којима је књижевност за децу била подвргнута и са тим доведе у везу њену аутономију у оквиру ове уметности. Средиште интересовања овог поглавља усмерено је на поезију за децу. У складу са тим ово поглавље књиге аутор назива „Критичари у огледалу књижевности за децу“. Будући да се књижевна критика заснива на поставкама теорије књижевности и естетике, аутор у овом делу покушава да, уз помоћ чињеница и ослањања на традицију књижевности, ослободи књижевност за децу као посебну књижевност.

Есејем „Богдан Поповић и лирски идентитет поезије за децу“ аутор износи да Поповић негира вредност поезије Јована Јовановића Змаја и искључује књижевност за децу као засебан феномен, поставља се очекивано и логично питање „Да ли поезија за децу припада лирици?“ Основ за овакво поимање представља есеј Богана Поповића „Шта је велики песник“ у коме се Змај, родоначелник поезије за децу, карактерише као непознавалац „дечје душе“, а његова поезија као „наративна, са најобичнијим и спољашњим навикама“. Према критеријумима Поповића заиста је реч о двоумљењу око жанровског идентитета поезије за децу. Љуштановић истиче, између осталог, како је још увек приметан недостатак јасних критичких идентитета, како он то наводи. У вези са тим, нарочито је занимљив наредни есеј чија ће садржина отворити неке другачије видике и могућности у односу на претходни који отвара овај део књиге. Реч је о есеју „Сима Цуцић – мисија критичара књижевности за децу“. Аутор сматра да Сима Цуцић конституише књижевну критику када је реч о књижевности за децу, јер одлучује да истраје у бављењу овом проблематиком.

Наредни део насловљен је „Схватања Нова Вуковића о модерности у поезији за децу“. У овом делу аутор у потпуности остварује своје намере писања и истраживања књижевне критике књижевности за децу у вези са аутономијом ове уметности. Видно је да полазиште ауторових идеја почива на ставовима Нова Вуковића, с обзиром на то да се очитује како је књижевност за децу саставни део књижевности уопште. Ипак, врло је битно истаћи, као што и Љуштановић чини, Вуковићев текст „Змај и тзв. нова поетика дјечје пјесме“ који доноси три начела која ће помоћи у покушају да се природа детета и детињства повеже

са могућношћу њене реализације у књижевности. Захваљујући оваквим постулатима и тврдњама, аутор долази до поенте свог истраживања. Мисли се на аутономију књижевности за децу која ће се ослањати на аутономију детињства.

Трећи део ове студије посвећен је једном од наших највећих књижевника – Душану Радовићу – чији опус и краси научни рад Јована Љуштановића. Његов значај у књижевности за децу аутор приказује кроз три истраживања под називом „Огледала и огледања Душана Радовића“.

У првом делу овог сегмента аутор нам доноси релевантну чињеницу у вези са аутономијом књижевности за децу. Наиме, реч је о томе да се управо у овој књижевности увек приказује мишљење аутора о детету и то је оно чиме Љуштановић бива вођен при својим тврдњама. Такође, поред тога што истиче како се у Радовићевој књизи *Београде, добро јутро* јасно види однос према детињству и положај детета у српском друштву седамдесетих година двадесетог века, аутор нам приказује Радовићев опис „открића детињства“ које је у вези са историјским следом аутономије књижевности за децу. Сагледавши есејистику Душана Радовића у овом разматрању, Љуштановић закључује да је његов општи поглед на дете и детињство битно допринео поетици књижевности за децу. Овакав осврт јесте поткрепљење ауторових начела да не треба подстицати, форсирати да би се књижевност за децу рађала у виду неких нових дела.

У последњем, закључном, делу ове целине реч је о модерности у поезији за децу. Аутор овде компаративно посматра Душана Радовића и Григора Витеза као родоначелнике иновација и модерног у књижевности за децу. Термини попут дијаложке структуре, оператора језика, отворености и интертекстуалног дијалога приближени су конкретним збиркама и стиховима поменутих песника. Аутор, дајући тачна и прецизна објашњења, правећи суптилну анализу опуса Радовића и Витеза, читаоца доводи до закључка да се у њиховим првим збиркама јављају одређени облици модернитета истичући значај ове појаве и њихове заједничке карактеристике.

Завршни део своје студије Љуштановић представља под називом „На граници векова“. Аутор говори о новим естетским стандардима у савременој српској краткој причи за децу које постављају три списатељице: Весна Видојевић Гајовић, Весна Алексић и Весна Ћоровић Бутрић.

Осим стављања тачке на све недоумице када су у питању деценијска разматрања аутономије књижевности за децу, овај део књиге доноси и каталожки начин представљања најрелевантнијих имена савремене

књижевности за децу, прилике и време у којима стварају, особености и карактеристике њиховог начина представљања публици.

Књига је писана стручним, јасним, разумљивим језиком искусног научника, педагога, критичара, препознатљивог стила; садржи емпиријска истраживања, велики број илустрованих примера што је чини изузетно занимљивом, погодном и корисном када је оваква тематика у питању. Оно што додатно истиче значај и вредност ове обимне студије јесу свакако многобројни аспекти гледишта и ставови аутора поткрепљени како теоријским, тако и практичним начинима изналажења из одређених проблемских ситуација приликом тумачења ширег контекста тематике која се обрађује.

Збирно сагледано, Јован Љуштановић својом студијом *Књижевност за децу у огледалу културе*, скромно, оставља хронолошки инвентар имена аутора/ истакнутих представника, тематско-мотивне карактеристике, жанровски преглед, периодизацију књижевности за децу, али и многе друге одреднице које га, захваљујући дугогодишњем научном раду и овој студији постављају у сам врх књижевне научне елите. Овакав допринос у виду студије, уџбеника или упутства неким будућим научним генерацијама препоручујемо професионално и лично пре свега стручној, али и широј читалачкој публици.

Тамара Грујић

ТРАДИЦИЈА И МОДЕРНОСТ У КЊИЖЕВНОСТИ ЗА ДЕЦУ

(Јован Љуштановић, *Књижевност за децу у огледалу културе*, Змајеве дечје игре, Нови Сад, 2012)

Студија *Књижевност за децу у огледалу културе*, аутора Јована Љуштановића, организована је у четири велике целине.

Прва целина посвећена је бајци. Текст који ће отворити овај одељак у вези је са рецепцијом Андерсена према бајци у српској култури. Аутор истиче да у нашој култури традиција Ханса Кристијана Андерсена живи преко сто педесет година и да се након Вука Караџића, а развојем школства и педагогизацијом Андерсен прихвата. У вези са тим, овај део књиге доноси нам и рецепцију и прихватање овог писца од стране наших писаца. Аутор посебну пажњу посвећује Јовану Јовановићу Змају који указује на педагошки аспект Андерсенових бајки у поређењу са бајкама браће Грим. Врло је битно истаћи да Љуштановић закључује следеће: „Андрсенове бајке покривају осећања на коме је српско друштво XIX века градило свој културни идентитет“ (Љуштановић, 2012: 34). Аутор напомиње да се у XX веку на бајке Андерсена више гледа са уметничког аспекта него са педагошког, васпитног, али без обзира на све закључује се да је управо овај дански писац извршио највећи утицај на писце са наших простора који су се бавили овом тематиком.

Љуштановић истиче да је Раичковићево бављење књижевношћу за децу било много више од „случајне епизоде“ и да су *Мале бајке*, у ствари, основа за одређена потоња дела која ће неговати традицију ове књижевности. Као пример наводи нашу истакнуту списатељицу Гроздану Олујић. Ова збирка, према речима аутора, осим што садржи Андерсенову идеју поетике, такође и доноси антропоморфизацију биљака, животиња, ствари из природе, што аутор сагледава као чудесно код Раичковића, са тим циљем да би се испричале алегоријске приче о људима. Љуштановић истиче како бајке Стевана Раичковића иду линијом етиолошких предања. Аутор наведено приказује на примеру *Бајке о аласу*. На веома приступачан начин Јован Љуштановић износи поткрепљену тврдњу како се могу наћи одређени топови у *Бајци о Тадији* Стевана Раичковића и *Девочици са шибицама* Х. К. Андерсена. Тиме показује како су *Мале бајке*

потпуна рецепција Андерсена и да се управо у наведеној бајци види потврда утицаја Андерсена на Раичковића.

Есеј „О алегоријском и фантастичном у бајкама и причама за децу Гроздане Олујић“ изузетно је важан будући да Љуштановић сматра како Гроздана Олујић ствара модерну фактуру приповедништва где спаја древно веровање у чуда и модерно разумевање света што значи да жанровски битно мења карактеристике бајке, заправо ауторске бајке у српској књижевности. Аутор их назива кратким модерним причама где су често врло препознатљиви мотиви који се углавном односе на човекову жељу да се ослободи властитих животних мука.

Друга целина Љуштановићеве књиге посвећена је књижевној критици, у којој аутор истиче да се тридесетих година XX века водила расправа о статусу књижевности за децу, расправљало се о питању њене самосталности, жанровских условљености, припадања/ неприпадања одређеној врсти уметности. Према речима аутора, до тада, нико се доследно и до краја није бавио књижевном критиком књижевности за децу која би донекле помогла у разрешењу ових двојби.

Љуштановић истиче да је рад Симе Цуцића допринео разрешењу одређених дилема у књижевности за децу, и то нарочито стварање специфичног језика критике. Да бисмо данас боље разумели феномене оваквог типа, Љуштановић наводи како је тај језик био једноставан, појмовно релативно уређен, казује о књижевности за децу из унутрашње перспективе.

Поетски корпус Љуштановићеве књиге посвећен је Радовићевом стваралаштву за децу. Љуштановић компаративно сагледава поступке стварања Радовића и Милна услед тврдње Драгана Лукића у вези са утицајем енглеске књижевности на писца коме је овај део у књизи посвећен. Управо есеј „Радовић или Милновић – однос Душана Радовића према енглеској књижевности за децу као културна загонетка“ негира, како то аутор наводи, чаршијску причу да не постоји утицај Енглеза на Радовића. Истиче како поређења јесу могућа поменувши песму *Крокодил*, потом кратке приче Душана Радовића које кокетирају са етиолошким предањима, пародично-нонсенсне песме, али према речима Јована Љуштановића оно што их повезује јесте модерно песничко осећање панкохерентности.

У последњем, закључном, делу ове целине сазнајемо када се јављају облици модернитета у поезији за децу. Није случајно што аутор овде компаративно посматра Душана Радовића и Григора Витеза као родоначелнике иновација и модерног у књижевности за децу. Ова двојица песника су повим XX века, а кључ који нам пружа одговоре лежи упра-

во у констатацији Љуштановића да тај нови, модерни песнички језик Радовића и Витеза бива освежен окретањем ка игри. Занимљиво је то како аутор наводи, како слично Радовићу, Витез у уводној песми *Веселих замки* води децу у игру загонетања и одгонетања директно им се обраћајући (Љуштановић, 2012: 126). Управо у оваквим и/ или сличним примерима поређења и компаративне анализе налазимо оно што је стручна научна јавност истакла. Мисли се, заправо, на чињеницу како ова двојица писаца нуде нешто ново, досад још неиспробано и иновативно у књижевности за децу.

У четвртој целини „На граници векова“ у уводном сегменту аутор показује ко поставља неке нове естетске стандарде у савременој српској краткој причи за децу. У складу са тим, на конкретним примерима, аутор указује на значај и рад *три Весне*: Весне Видојевић Гајовић, Весне Алексић и Весне Ћоровић Бутрић. Разматрањем појединих карактеристика, попут слободе детета, дечјег отпора поступцима и тежњама одраслих, неспоразума међу децом и одраслима и многих других, Љуштановић, врло спретно, разматра везу „једноставних облика“ и кратких дечјих прича, истичући како је рад Весне Видојевић Гајовић жанровски најразличитији. Читањем овог дела, поставља се, свакако, поента ауторовог разматрања која се налази у речима да *три Весне* стављају тачку гледишта детета у први план.

Померивши фокус своје пажње са кратке приче на роман за децу, Љуштановић отвара наредни део завршног дела студија. С обзиром на прилике ратних сукоба двадесетог века, распадом једне моћне Југославије, приказаше нам путем личне теме општу црту и карактеристику књижевности за децу. Оно што оживљава овај део студије јесте поредбени тренутак *Дјечака и његовог штита* Јована Лубардића и *Мјесеца, сна и папирног авиона* Зејћира Хасића. Није случајно то што су ова два ратна романа, која имају великих сличности у тематском и мотивском смислу, разлог настанка овог рада. Заправо, кроз њихову анализу аутор приказује и представља и оне негативне, ружније теме које могу да заокупљају једно детињство. Из тога, логично, закључујемо како је окосница Љуштановићеве књиге комплексна целина дечје перцепције и осећања, како лепршавих, тако и разарајућих.

Посебан одељак, а опет у вези са општом темом истраживања и проучавања, аутор насловљава „Игра и нонсенс у савременој српској поезији за децу“, говорећи о значају повезаности и коегзистенцији ова два појма. Управо у овом делу огледа се и одредница Љуштановићевог тражења одговора у вези са овом темом. Уистину, аутор подвлачи како је об-

нова нонсенсне поезије за децу тематика овог дела. Тиме, по други пут оживљава ову црту без које је, још од Јована Јовановића Змаја, књижевност за децу незамислива. Конкретизацијом имена чије је писање допринело да се овај нераскидиви пар устали у поменутој уметности, аутор нам нуди кључ за разумевање и лакшу интерпретацију неких својих пређашњих истраживања. Такође, издвајање ове књиге у односу на неке претходне студије, верујемо и потоње, свакако се огледа у крунисању намере аутора у синкретизму уметности, која је овде персонификована у виду књижевности за децу, социолошког аспекта положаја детета и психологије дечјег света и постојања. Описујући поезију Дејана Алексића, али и осталих релевантних поетичара дечје књижевности новијег доба, не може, а да се не примети кључна реченица овог рада, али и, донекле, целе студије: „Алексић наставља ону магистралну линију у српској поезији за децу која тотализује игру“, истичући уношење пеничких новина, „тима је на неки начин пређена граница уобичајеног дечјег имагинативног искуства, као и оног „дражесног“ погледа на свет који одрасли приписују деци“ (Љуштановић 2012: 159).

У континуитету и променама књижевности за децу, како гласи и део наслова рада који затвара корице ове књиге, хронолошки гледано, што је и особина студије, Јован Љуштановић представља нова имена поделивши овај рад у две целине. Маестрално уводећи читаоца кроз прилике које су задесиле друштво претходних година, из позиције објективног друштвеног посматрача, и с обзиром на промене и прилике у којима се живело, приметан је страх аутора у вези са животом уметности којом се бави. Управо у овом делу аутор истиче релевантне продужетке континуитета књижевности за децу и измене/ иновације које данас у њој обитавају. Пишући и говорећи о новијој поезији за децу, Јован Љуштановић, у ствари, обликује каталог имена савремених песника двадесетог и двадесетпрвог века. Сагледавши особине њиховог умећа у креирању поезије, стваралаштва и производа њиховог рада, разматра поступке складања поезије у вези са ослањањем на традицију и модерним поступцима који красе рад поменутих аутора у књизи *Књижевност за децу у огледалу културе*. Поступно, у стварању, сличан претходном делу јесте наредни који је посвећен савременој прози као врсти књижевности за децу. Аутор, махом, коментарише роман као најдоминантнију врсту савремене српске дечје књижевности, истичући нарочито тинејџерски роман, најпопуларнију тековину новије књижевности за децу. Јован Љуштановић представља и друге линије, како их назива, стваралаштва, те у вези са тим помиње одређене ауторе попут Светлане Велмар Јанковић, Тиодора Росића и

Драгана Лакићевића, чији рад карактерише као спој историјског, митског и средњовековног наслеђа, што нам оставља простор васпитног значаја и тумачења ових дела. Завршивши овај део књиге, читалачку публику подсећа на значај писца фантастике савремене књижевности за децу Уроша Петровића.

Закључак ове књиге представља кратак, јасан и надасве реалан став аутора. Наводећи како је књижевност за децу, упркос свим (не)приликама свог вековног бивствовања, опстајала и изборила се за засебно место у оквиру књижевне уметности, поново подвлачи како такав поетски скуп посматра детињство као специфично развојно доба што је најбитнији адут у самосталности и лепоти ове уметности.

У представљању ове комплексне, обимне и актуелне материје, аутор је зналачки користио домаћу и страну литературу, али и сопствена искуства, истраживања, премишљања и идеје које су га водиле до самог закључка. Ипак, сматрамо да је овакав скуп радова професора Љуштано-вића у једну повезану целину одређена иновативност у традиционалном писању. Као таква, *Књижевност за децу у огледалу културе* послужиће стручној научној јавности, али и студентима који у оквиру свог академског образовања на свим студијским нивоима похађају предмет Књижевност за децу.

Јован Јовановић

ПОВОДИ

ТРАЈНИ БЕЛЕГ ДУХОВНОСТИ КИКИНДЕ

Беседа поводом 155. годишњице Кикиндске гимназије

Многопоштовани професори и сарадници Кикиндске гимназије,
Цењени часници града који има овакву школу,
Даме и господо, драги ученици и пријатељи, сви ви који сте оку-
пљени у част једног великог и часног храма знања и васпитања,

Док стојим пред вама, и уживам у части која ми је припала да ка-
жем коју реч о дугој и богатој историји наше Гимназије, професорски
пропитујем себе – јесам ли дорастао?

Свима вама је добро познато да у српским манастирима и црква-
ма на фрескама су приказани апостоли обавезно са књигом на грудима.
Међутим, оно што је мање познато и запажено да српски народ векови-
ма од светог Саве до данас те ликове са књигом на грудима зове не апо-
столи већ – мученици.

Дакле, у свести нашег народа они који држе у рукама књигу и баве
се књигом су мученици. Отуда и речи, слогани: ученици–мученици.

И као што су српска црква и манастири служили да људима олак-
шају муку и терет овоземаљског живота, тако су школе служиле, а надам
се да и данас служе, да олакшају велику муку и терет ученика–мученика
и свих који се у Србији баве књигом.

То, пак, значи да се школе баве једном племенитом (божанском)
делатношћу и врше апостолску – просветитељску мисију.

Ми смо се окупили данас поводом 155. година рада Кикиндске
гимназије да одговоримо на питање да ли и у којој мери је она била до-
стојна и доследна у тој мученичко-просветитељској мисији?

Ево мог одговора и личног сведочења:

Иако сам рођен у Кикинди, одрастао у њој и често јој се враћао,
признајем да сам Кикинду (и нашу Гимназију у њој) увек доживљавао
са страхопоштовањем. Када сам након дванаест година идиличног жи-
вота у Накову, као дечак дошао да живим у Кикинди, она је у мојим очи-
ма изгледала огромна. Мој доживљај Кикинде и Гимназије био је сличан
доживљају Црњанског из 1923. године када је забележио: „Нигде сока-
ци нису тако дугачки као у Кикинди. Тамо су све куће велике. Тамо људи
имају велике бркове, велике шубаре, велике стомаке, велике чизме...“.

Данас, после многих градова које сам видео и упознао, Кикинда
је, иако је изгубила предзнак „велика“ у свом имену, за мене остала ве-
лика. Велика по свом космополитизму светске вароши у којој се препли-

ћу различити језици, фолклори, културе, по својим привредним, културним, уметничким и научним дометима. Велика по својим лучоношама и неимарима.

Окосницу такве Кикинде чиниле су њене школе: од основних, преко Школе ученика у привреди, Техничке до Педагошке, Економске и наше Гимназије, као круне. То је простор који спаја и повезује, у којем се успостављају с једне стране мостови између различитих народа, религија и цивилизација и, са друге, између генерација. Најзад, у време моје младости, то је био простор друштвено-економског и духовног успона који је пулсирао ренесансним животом. Као дечак ја сам упознавао и откривао управо такву школу и такву Кикинду. О томе нам речито говори 155 година повести Гимназије.

У дугој и тегобној историји Кикинде златним словима је испи-сна 1858. година када је отворена прва средња школа у граду – Великокикин-дска гимназија, у почетку четворогодишња школа смештена у згради Курије. Крајем XIX века за само годину дана изграђена је нова зграда, те је 4. септембра 1900. почела са радом нова осмогодишња Великокикин-дска виша гимназија.

На формирање младих кикинских гимназијалаца пресудно су утицале специфичне околности и прилике у Великокикинском приви-легованом диштрикту и у Великој Кикинди, током XIX и почетком XX века. У то време патриотски и национални занос и грађански конзерва-тивизам био је карактеристичан за духовни и културни простор Велике Кикинде.

Тада је у Великој Кикинди било уобичајено да деца из породица интелектуалаца, занатлија и трговаца уче школе на различитим језицима (српском, мађарском и немачком) и тако савладају поред матерњег још два језика. Било је уобичајено да су родитељи намерно бирали више шко-ла у разним местима у којима су њихова деца учила на различитим јези-цима (немачком, мађарском или српском) и остајала у њима годину-две. Поред тога, у систему школства дуго се учио старогрчки и латински, а у богословији старословенски. Захваљујући томе, млади људи који су завршили Гимназију стицали су европско образовање и говорили више је-зика.

Као илустрацију навешћу један пример на понос Кикинде. Мир-ко Косић (један из плејаде најобразованијих Кикинђана, нажалост, суро-во остракизован и заборављен) завршавао је своје гиманзијско школова-ње у: Великој Кикинди, Новом Саду, Брашову и Трсту. Након завршене основне школе 1902. уписао је прво мађарску гимназију у Кикинди. По-

сле завршеног трећег разреда наставио је школовање у Новом Саду, где је уписао српску гимназију и завршио четврти разред. Пети и шести разред гимназије похађао је у Брашову (Кронштат), економском и друштвеном седишту ердељских Немаца. Седми и осми разред гимназије Косић је учио у Трсту. Мењајући гимназије, до свршене матуре, научио је четири језика (српски, мађарски, немачки и италијански).

О томе у каквог је интелектуалца стасао и којим знањима је овладао Мирко Косић, најбоље сведоче: његових десетак прилога у *Летопису матице српске* и две књиге (*Модерна Германија* и *Пангерманизам*), које је објавио овде у Кикинди 1912. године. Све је то постигао у двадесетој години живота. Најзад, о томе сведоче и његове бриљантне студије на универзитетима у Стразбуру, Минхену, Женеви и Цириху, као и докторат који је након учешћа у Великом рату и Албанске голготе, одбранио 1918. године на Универзитету у Женеви у 26. години живота. Др Мирко Косић, професор универзитета и наш први школовани социолог, тек је један од бројних изданака Кикиндске гимназије.

У периоду од оснивања Гимназије до Првог светског рата, за 52 године рада, из клупа ове школе изашао је 421 матурант, од тога само 49 српске националности. По ослобођењу Кикинде, 1918. године, Гимназија је радила по привременом наставном плану Краљевине Србије да би школске 1922/23. године постала осмогодишња школа са 411 ученика, великом већином Срба.

У периоду између два светска рата Кикиндска гимназија је стекла велики углед у земљи. Њени матуранти били су најчешће одлични студенти, који су студирали на универзитетима у Београду, Пешти, Бечу, Минхену и Загребу. Многи су касније постали признати научни радници, уметници и ствараоци.

После завршетка Другог светског рата, Гимназија је почела школску годину 10. септембра 1945. са 22 одељења на српском и мађарском језику. У исто време завршено је реновирање и обнова гимназијске зграде, која ће остати непромењена до данас.

Значајне промене у статусу Гимназије уследиле су средином XX века. Школске 1950/51. године, од осмогодишње Гимназије одвојена су нижа одељења и припојена новоформираним осмогодишњим основним школама. Године 1959. Гимназија је понела име великог кикиндског песника Душана Васиљева. На тај начин, овај противречни и дуго непризнати песник са руба, лиричар и побуњеник, поета пораза и отпора – добио је заслужено признање од свог града, много пре него што је доспео у антологије и у средиште српског песништва. Од тада до данас, Васиљев је

инспирација новим младим „изгубљеним генерацијама“ које су стасавале „газећи у крви до колена“, „у болу и калу“, којима је „видик сив од жица, и којима су „људи отели из шака живот“. Више од пола века нараштаји кикиндских гимназијалаца су у његовим стиховима налазили утеху и путоказ. Када смо сваког марта 70-их година за Дан школе говорили његове стихове нисмо ни слутили да Душан свевремено говори и о нашој трагичној судбини. Многи од нас су то схватили тек у војничком рову 1991-1992. када су у балканској крчи севнули ножеви и 1999. када су по Србији падале НАТО бомбе. Нажалост, многи од мојих гимназијских и ратних другова нису међу живима, а многи се нису опоравили од ожиљака бесмисленог рата.

Ево тих стихова које је Васиљев упутио својим ратним друговима и будућим изгубљеним генерацијама српских младића:

„Ми смо сви Прометеји, /ми, несхваћени, Исмејани, /ми, Болни, Горки, Голи, /ми Страшни, презрени, Изгнани!“ (*Нараштаји*).

- „Нико није хтео да нас схвати: /Ми смо хтели победу идеје, /а нисмо хтели клати!“ (*Облаци*).

- „Ми срећни нисмо били. /Нисмо опрали на врелу братства очи, /Него смо у гробљу, /На хладној, каменој плочи /Слушали како Мајка за Сином цвили“. (*Смрт Поколења*).

- Зато, залуд траже песну у нама, у нашем срцу немам ритма!

Период од 50-их до 80-их година XX века с правом се назива „златним добом“ Кикиндске гимназије. Имао сам срећу да будем ученик Кикиндске гимназије у зениту њеног „златног доба“, 70-их година прошлог века. У то време у Гимназији је неговано неколико култова који су произилазила из тада конзистентног система вредности Кикинђана.

Први, култ знања. Гимназија је примала најбоље ученике из свих социјалних структура: из породица паора, радника, занатлија, трговаца, лекара, службеника, интелектуалаца. Реч је о породицама које су у свом мукотрпном животу на ветрометини између великих држава, стекли самосвест о крхкости и пролазности материјалног, те да је богат човек, заправо, онај који има оно што му нико не може отети – здравље и знање.

Сократовски идеал знања као врлине, дубоко се утиснуо у живот и свест бројних генерација наше Гимназије. Ту лежи и разлог да је у ових 155 генерација на хиљаде завршило високе школе, факултете, а многи магистратуре и докторате. Кључну улогу у овом „освајању знања“ имала је наша Гимназија и читава плејада наставника – просветитеља који су обављали не само образовну већ и цивилизацијску мисију – успостављања мостова између различитих духовних светова и култура. (Намер-

но нећу поменути нијендо име наших професора, јер мислим да су сви они заорали дубоке бразде у својим областима из којих су израстали сјајни нарашатаји).

Други, култ другарства. У школским клупама Гимназије стекли смо „другове до гроба“! (Захваљући тим мојим школским другарима као диносаурусима из минулих времена, ја лакше преживљавам ово ледено доба у које смо ушли).

Трећи култ који је негован у нашој Гимназији јесте уметност. Познато је да су Банаћани – староседеоци – „јасике које трепере и када друго дрвеће мирује“, а граничари и дођоши – Брђани – „грубијани голубијег срца“. У њиховим чемерним паорским и тегобним радничким животима, све чега су се дотицали било је бол и песма. Отуда није нимало случајно што је наша Гимназија изнедрила толики број песника, сликара, музичара, глумаца, научника, доктора, инжењера, професора, публициста...

И четврти, култ спорта и такмичења у разним спортским дисциплинама. У то време спорт је имао изузетан значај у животу ученика. Гимназија је наликовала античком полису где се спортом стицао углед и слава. Успеси у спорту утирала су пут ка положају и срећи више него други подвизи. (Један од мојих највећих успеха у спорту је учешће на Првој школској олимпијади Војводине 1969. године, у Новом Саду у атлетском петобоју. Захваљујући томе био сам у граду прихватан и уважаван, више него због одличних оцена).

Моја генерација је Гимназију доживљавала као своју другу кућу. Време смо проводили у бројним секцијама и у разним такмичењима и сусретима, од позоришних, филмских, музичких, књижевних до спортских. Нашој генерацији припада заслуга што је основала „Ђачки универзитет“, „Мартовске сусрете песника“ уздигла на покрајинско-републички ниво, покренула школски лист *Искру*, организовала позоришне представе и рецитале за Дан школе, остварила врхнске резултате у атлетици, рукомету и шаху.

Дакле, основну улогу у нашем формирању имала је оваква Кикиндска гимназија. Захваљујући изузетно дугој и богатој традицији од 1858. године, благотворном утицају и преплитању немачке, мађарске и српске културе, генерацијама сјајних наставника и професора, Кикиндска гимназија је израсла у школу непревазиђеног формата. Она је однеговала бројне генерације квалитетно школованих ђака с изванредном ширином знања и конзистентним системом вредности.

Познато је да су војвођански интелектуалци XIX и XX века у величини формиран на основу најбољих европских узора. Они су имали

просветитељску мисију у Србији: преношење културних и научних достигнућа из развијених европских средина у Србију. Као образовани и модерни просветитељи, школовани у Европи, они нису само Европу уводили у Србију, већ су и Србију уводили у Европу. Али, не примитивну и недоречену Србију, већ ону Србију чија се младеж школовала на најпознатијим европским универзитетима, ону у дипломатским фраковима, за универзитетским катедрама, у научним лабораторијама, у ликовним галеријама, позоришним и концернтим дворанама.

Лице једне такве Србије, однеговано и отмено најбоље се види у војвођанским интелектуалним корифејима од Доситеја, Стерије и Димитрија Матића, преко Милетића, Јакшића, Змаја и Костића до Пупина, Исидоре и Црњанског, који су као лучоноше проносили свећу слободе и науке Србијом и чији су трагови остали до данас као драгоцени белег слободе у овом делу Европе.

И доиста, тај важан и нимало лак посао обављали су раме уз раме са њима и образована интелектуална елита Кикинде. Поменимо у овом тренутку само оне који су родоначелници и носиоци културног препорода Кикинде: Павле Кенђелац, Бранко Филарет Гранић, Иван Ароновљевић, Никола Алексић, Урош Човић, Милан Петровић, Чех Фрис, Јосиф Маринковић, Јован Пачу, Роберт Толингер, Хранислав Хартл, Михаел Бон, Коста Сивчев, Павле Трифунац, Теодор Павловић, Љубомир Лотић, Јован Дилбер, Ерне Винцехиди, Николаус Бриц, Ђура Јакшић, Васа Стајић, Ђока Радак, Михаило и Мирко Косић, Душан Васиљев, Јован Поповић, Мирослав Антић, Радивој Бербаков, Миливој Југин, Јован Ћирилов и многи други.

Сви они дали су неизмеран допринос драгоцену просветитељској мисији војвођанске интелектуалне елите у Србији. Историја је спора и њихов учинак постаје мерљив тек са становишта историјског искуства. Нажалост, ми то искуство још немамо, немамо критичку ауторефлексију своје прошлости. Зато је крајње време да, након неколико скромних појединачних покушаја, саберемо снаге и да припремимо и објавимо *Монографију Кикиндске гимназије* која би обухватила њену дугу и богату повест од 1858-2018. године.

Драги Кикинђани,

Завршавам своју реч са надом да је Кикиндска гимназија и сви ми који смо у њој учили и радили били достојни и доследни у њеној просветитељској мисији. Да смо сви заједно, својим радом и постигнућима допринели одуживању дуга свом граду и свом народу. Иако се, својим роди-

тељима, својим учитељима и свом завичају, никада не можемо довољно одужити!

Надам се да ће садашње и будуће генерације ученика и наставника ове Кикиндске гимназије: наставити ову сјајну традицију, која обавезује, да ће успешно обављати своју часну, просветитељску мисију, и да ће испунити дуг свом граду и роду.

Нека вам свима божја милошта подари здравље и снагу да истрајете на том путу! Живели.¹

Кикинда, 28. март 2013.

Јовица Тркуља

¹ Реч на свечаној Академији поводом 155. годишњице рада Кикиндске гимназије, Музеј града Кикинде, 28. март 2013. године.

УПУТСТВО ЗА САРАДНИКЕ

Зборник ВШССОВ објављује изворне радове из свих области истраживања друштвених и хуманистичких наука. Радови који су већ објављени или понуђени за објављивање у некој другој публикацији не могу бити прихваћени, као ни они који не задовољавају научне критеријуме Уредништва.

У *Зборнику ВШССОВ* публикују се радови обима једног ауторског табака (ауторски табак има 30.000 знакова, укључујући и размак између знака, сажетак, резиме и литературу). Изузетно од овога може се одступити у договору са Уредништвом.

Зборник ВШССОВ садржи рубрике: *Истраживања, Студије и чланци, Оцене и прикази.*

Сви текстови треба да буду куцани фонтом Times New Roman, величина слова 12, проред 1,5.

Текстови писани на српском језику, екавским или ијекавским наречјем, треба да буду писани ћирилицом. Страна имена аутора која се спомињу у тексту треба да буду транскрибована и исписана ћирилицом, а приликом првог помена, треба да буду написана у загради оригиналним језиком и писмом. Презимена аутора у заградама, приликом харвардског начина навођења, такође треба да буду написана на језику и писму на којима је изворник. Поједине речи и изрази могу бити, из научно-стручних потреба, писани на оригиналном језику и писму. Сви цитати на српском језику треба да буду писани ћирилицом.

Рад треба да буде исправан у погледу правописа, граматике и стила. У *Зборнику радова ВШССОВ* се примењује *Правопис српскога језика* Митра Пешикана, Јована Јерковића и Мата Пижурнице (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 на енглески језик.

Заглавље:

1. Титула аутора, 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 курзиву (италику), интернет адреса с које је текст преузет, датум преузимања.

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 одштапане (идентичне електронској верзији). Уредништво задржава право да прилагођава рад општим правилима уређивања *Зборника* и стандардима српског језика.

Сви радови у *Зборнику ВШССОВ* подлежу рецензирању стручњака из надлежне области.

Сви рукописи приспели на време који се уклапају у предвиђен обим и припремљени су у складу с *Упутством*, биће штампани у *Зборнику ВШССОВ*.

Уредништво *Зборника ВШССОВ*

ЗБОРНИК ВШССОВ

година VIII, број 2.
Кикинда 2013.

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 у Сремским Карловцима, Универзитет „Унион – Никола Тесла“ у Београду), др Загорка Марков (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), др Јасмина Арсенијевић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Мирослава Којић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), мр Стеван Илић (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Тања Бркљач, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди), Драгана Стојановић, мастер (Висока школа струковних студија за образовање васпитача у Кикинди).

Уредништво из иностранства

Проф. др Михај Радан (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Михаела Радучеа (Западни универзитет, Темишвар, Румунија), проф. др Митја Крајнчан (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Марчела Батистић Зорец (Педагошки факултет, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Роби Крофлић (Филозофски факултет, Одсек за педагогију и андрагогију, Универзитет у Љубљани, Словенија), проф. др Арјана Миљак (Филозофски факултет, Свеучилиште у Загребу, Хрватска), др Дејан Михајловић (Технолошки институте Монтереј, Сиудад, Мехицо), проф. др Зоран Трпутец, декан (Факултет за менаџмент ресурса ЦКМ, Свеучилиште „Херцеговина“, Мостар, БиХ), доц. др Жељко Пожега (Економски факултет, Осиек, Хрватска), проф. др Весна Бедековић, декан (Висока школа за менаџмент и туризам, Вировитица, Хрватска), проф. др Габор Боднар (Катедра за музикологију, Филозофски факултет, Универзитет „Етвош Лоранд“, Будимпешта, Мађарска), проф. др Александар Федоров, проректор (Државни педагошки институт „Антон Чехов“, Таганрог, Русија), проф. др Ала Белусова, шеф Катедре за психологију образовања (Факултет за педагогију и практичну психологију, Јужни државни универзитет, Ростов, Русија), проф. др Јон Думитру, шеф Катедре за педагогију (Факултет за социологију и психологију, Западни универзитет, Темишвар, Румунија).

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

Сања Коврлија, проф.

Прелом и штампа

„Футура“ Петроварадин

Лектура

Др Силвија Дражић

Корице

Миомирка Меланк

Фотографија на корицама

Владимир Сретеновић

Тираж

300 примерака

Реализацију *Зборника ВШССОВ* финансијски подржао **Покрајински секретаријат за науку и технолошки развој** и **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



Висока школа струковних
студија за образовање
васпитача у Кикинди

ISSN 2217-5725